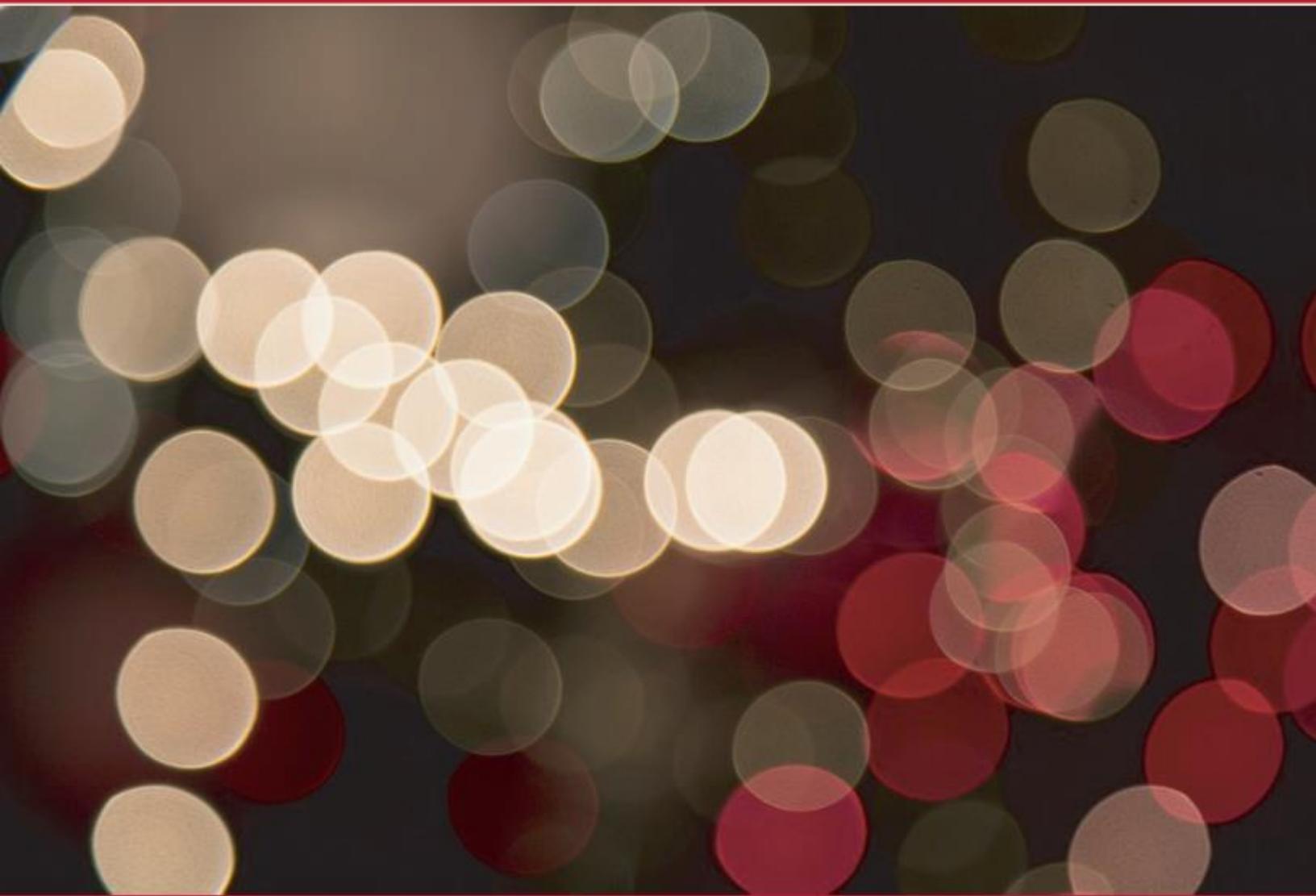




Estudios Críticos sobre Neurodiversidad

Emergencias culturales, performatividad e imaginación política

Aldo Ocampo González (Comp.).



Sello editorial
Producción de otros mundos

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.).

Estudios Críticos sobre Neurodiversidad.

Emergencias culturales, performatividad e imaginación política

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-058-0

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

Materia: neurodiversidad; neurodivergencia; análisis cultural; estudios sociales; deconstrucción; psicología del desarrollo; educación inclusiva; epistemología; autismo; interseccionalidad; políticas culturales; etc.

Páginas: 118



SEPTIEMBRE, 2024 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Estudios Críticos sobre Neurodiversidad.

Emergencias culturales, performatividad e imaginación política

ISBN: 978-956-386-058-0

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

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

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

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

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



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

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

ESTUDIOS CRÍTICOS SOBRE NEURODIVERSIDAD. EMERGENCIAS CULTURALES, PERFORMATIVIDAD E IMAGINACIÓN POLÍTICA

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Mieke Bal
Nick Walker
Elena Marulanda Páez
Nelly Álvarez Aranda
Roberto Góvela Espinosa
Chestin Tatiana Carstens Vásquez
Aldo Ocampo González
Mauricio Valenzuela Harrington



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant-Holz |Univ. de Barcelona | España

Dra. Genoveva Ponce Naranjo |Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador

Dra. Inés Dussel |DIE-CINVESTAV| México

Mg. Óscar García Muñoz |Director de DILOFÁCIL | España

Dra. Elena Jiménez Pérez |Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora
| España

Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE)|Cuba

Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional |México

Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad |Univ. Nacional de Quilmes |Argentina

Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina

Dra. Maria Fátima Di Gregorio |Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía |Brasil

Ph.D. Kelly Kathleen Metz |The University of Southern Mississippi |EE.UU

Dra. Zardel Jacobo |Univ. Nacional Autónoma de México | México

Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández |Univ. de León | España

Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Prólogo. De la neurodiversidad y sus implicaciones. Retos y desafíos para una nueva configuración de lo humano	8
Elena Marulanda Páez	
Introducción. Neurodiversidad: una categoría interseccional, política, relacional e incommensurada	13
Aldo Ocampo González	
Capítulo I. El Análisis Cultural como un método	21
Mieke Bal	
Capítulo II. Reflexiones acerca del neuro cosmopolitismo	33
Nick Walker	
Capítulo III. Mirando hacia adentro y escuchando la fuerza de la voz media: neurodiversidad y pedagogía de la solidaridad en la educación superior	40
Aldo Ocampo González	
Capítulo IV. Revolución neurodiversa: un nuevo lente para ver el “TDAH” en niñas y mujeres. Una mirada crítica a los modelos neuronormativos	59
Nelly Álvarez Aranda, Mauricio Valenzuela Harrington & Chestin Tatiana Carstens Vásquez	
Capítulo V. Principios orientadores para un curso de autismo	81
Nick Walker	
Capítulo VI. La neurodiversidad y neurodivergencia en la Educación Superior:	90

una mirada a los acercamientos realizados en América Latina

Roberto Góvela Espinosa

Sobre los autores

111



PRÓLOGO

DE LA NEURODIVERSIDAD Y SUS IMPLICACIONES. RETOs Y DESAFÍOS PARA UNA NUEVA CONFIGURACIÓN DE LO HUMANO

Elena Marulanda Páez
Profesora Titular, Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Desde hace varias décadas, y con mayor ahínco en los últimos años de este siglo, la educación inclusiva se ha constituido en un objetivo primordial para la sostenibilidad de nuestra especie, en virtud de lo cual todas las personas deben alcanzar el derecho a educarse con calidad y acceder, permanecer y egresar de los sistemas educativos, sin distingo de sus características

socio culturales o cognitivas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015). Esto significa que cualquier individuo, más allá de posibles situaciones de vulnerabilidad (por ejemplo, tener una discapacidad, pertenecer a un colectivo históricamente marginado como el LGBTQ+, las minorías étnicas, etc.), debe estar en la escuela regular u ordinaria y gozar allí de todas las facilidades y oportunidades que le permitan alcanzar sus propósitos de realización personal y construir su proyecto de vida (Echeita, 2019; Simarro, 2013). No obstante, y pese a la abundante legislación al respecto, este propósito está muy lejos de alcanzarse y aún hoy, las instituciones educativas en distintos lugares del mundo, pero, muy especialmente, en América Latina, siguen excluyendo, marginando y violentando a quienes no cumplen con aquello que se conoce como típico o normativo (Sandoval *et al.*, 2019; Simarro, 2013). Las creencias de los maestros y maestras y del personal educativo, en general, continúan estando bastante desfasadas con relación a lo que hoy conocemos como neurodivergencia o neurodiversidad y, tristemente, su mirada de aquellos y aquellas estudiantes que no son “típicos” o “neurotípicos”, sigue marcada por el modelo médico-rehabilitador y por el paradigma de la patologización de aquellas trayectorias de vida que se salen de aquello estandarizado (Basto y Hernández, 2020; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022, 2023).

Así como lo señala Belinchón (2023), con relación a aquellas actividades ocupacionales que universalmente se destinan a las personas con discapacidad, tan similares en todo el mundo que parecieran engramadas en el genoma de estos colectivos, las creencias más frecuentes en los y las docentes y en la sociedad, en general, sobre la neurodiversidad y los modelos para reconocerla, comprenderla e incluirla en nuestras prácticas cotidianas, siguen ancladas a la idea de deficiencia, desviación y anomalía. Esto ha llevado a que se incrementen la segregación y la marginación, puesto que se sigue impulsando la idea, ya desechada científicamente pero no en el quehacer pedagógico ni en buena parte de las culturas escolares, de que es necesario homogeneizar, volver típicos o normalizar a las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes que no pertenecen a lo “normalmente correcto y aceptado” (Echeita, 2009; Gutiérrez *et al.*, 2012; Macarulla y Saiz, 2009). Por ello, vemos con preocupación un aumento de las violencias escolares y el bullying hacia colectivos neurodiversos, familias que siguen luchando sin éxito por el acceso y una permanencia de calidad en las escuelas para sus hijos e hijas que no solo les otorgue un lugar físico para estar o un número de matrícula, sino que, en verdad, les brinde presencia y participación en los escenarios educativos, dando relevancia a su voz y a sus necesidades, de forma tal que estas últimas sean entendidas en el contexto de lo diverso y lo plural de la condición humana (Cerezo, 2009; Calderón y Habegger, 2012).

A la luz de este panorama, el libro que el lector tiene en sus manos constituye un esfuerzo encomiable de un conjunto de académicos que, inquietos por estos asuntos, nos ofrecen

provocativas reflexiones al respecto. Así las cosas, se problematiza aquí, nuevamente, el concepto de educación inclusiva y su naturaleza epistemológica y ontológica, buscando interesantes relaciones con una propuesta de *pedagogía para la solidaridad*. Se nos habla del neurocosmopolitismo en contraposición con el provincianismo y cómo el primero transforma, de raíz, nuestra idea de homogeneidad y diferencia vistas desde el sentido común, para enrutarlos hacia la construcción de lo que constituye lo neurodiverso, en tanto atributo subyacente al *hacernos humanos*, en el sentido amplio de la expresión. Se nos plantea, también, la necesidad de reconsiderar el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad o TDAH desde una perspectiva social-ecológica que elimine los sesgos patológicos y excluyentes de la actual denominación, de forma tal que se le reconozca como una trayectoria diversa del desarrollo y no como una enfermedad o una condición que le resta fortalezas y potencialidades a quienes la viven. De allí se nos invita a llamarla *estilo cognitivo cinético* o *ECC*. Cabe acotar que esta nueva concepción del TDAH nos conmina a visibilizar con más fuerza las necesidades y las barreras contextuales que debemos derribar para aumentar la calidad de vida y el bienestar de este colectivo de personas, en lugar de invisibilizarlas o restarle importancia a lo que precisan en el día a día. En esta misma línea, se nos ofrecen algunas guías para ofertar cursos sobre temáticas de la educación inclusiva, haciendo vívidas en el aula prácticas pedagógicas que reconozcan y modelen una adecuada atención a la neurodiversidad que no se quede solo en el papel o en la teoría, sino que pueda ser vivenciada por todos aquellos que se beneficien de sus aportes. El libro concluye con una interesante reflexión sobre el discurso de la neurodiversidad en publicaciones sobre educación superior en América Latina, y visibiliza la necesidad de que, en estos contextos, se haga más presente este abordaje de lo humano en todos aquellos documentos que versen sobre colectivos en potencial riesgo de marginación y exclusión en la vida universitaria.

Tomando en cuenta todas las consideraciones anteriores, quiero resaltar el inmenso valor de esta obra que, sin duda, será la semilla de los múltiples debates que aún debemos dar para sacar a la luz aquellas ideas, concepciones y creencias que todavía permean, de modo implícito y erróneo, nuestro quehacer cotidiano, pero que ya es hora de resignificar, tensionar y modificar, si queremos que el proyecto de una educación verdaderamente inclusiva se instale en las escuelas y las neurodiversidades constituyan la raíz de nuestra idea de lo humano y dejen de ser excepciones y diferencias que se viven aisladas. Retomando las palabras de Aldo Ocampo en este mismo texto, es preciso rescatar la esencia de la educación inclusiva como aquel “encuentro entre sujetos que están hechos en y a través de otros seres humanos”. Así pues, es indispensable hacernos plenamente consciente de que “la educación inclusiva constituye un proyecto político complejo que nos exige reconocer que existimos a través del otro” (Ocampo, 2024), y solo así podemos hacernos humanos. En este sentido, este texto nos interpela hacia la necesidad de gestar nuevas modalidades de relación, convivencia y colaboración con quienes nos rodean, que no puede seguir anclada a la idea de que hay una

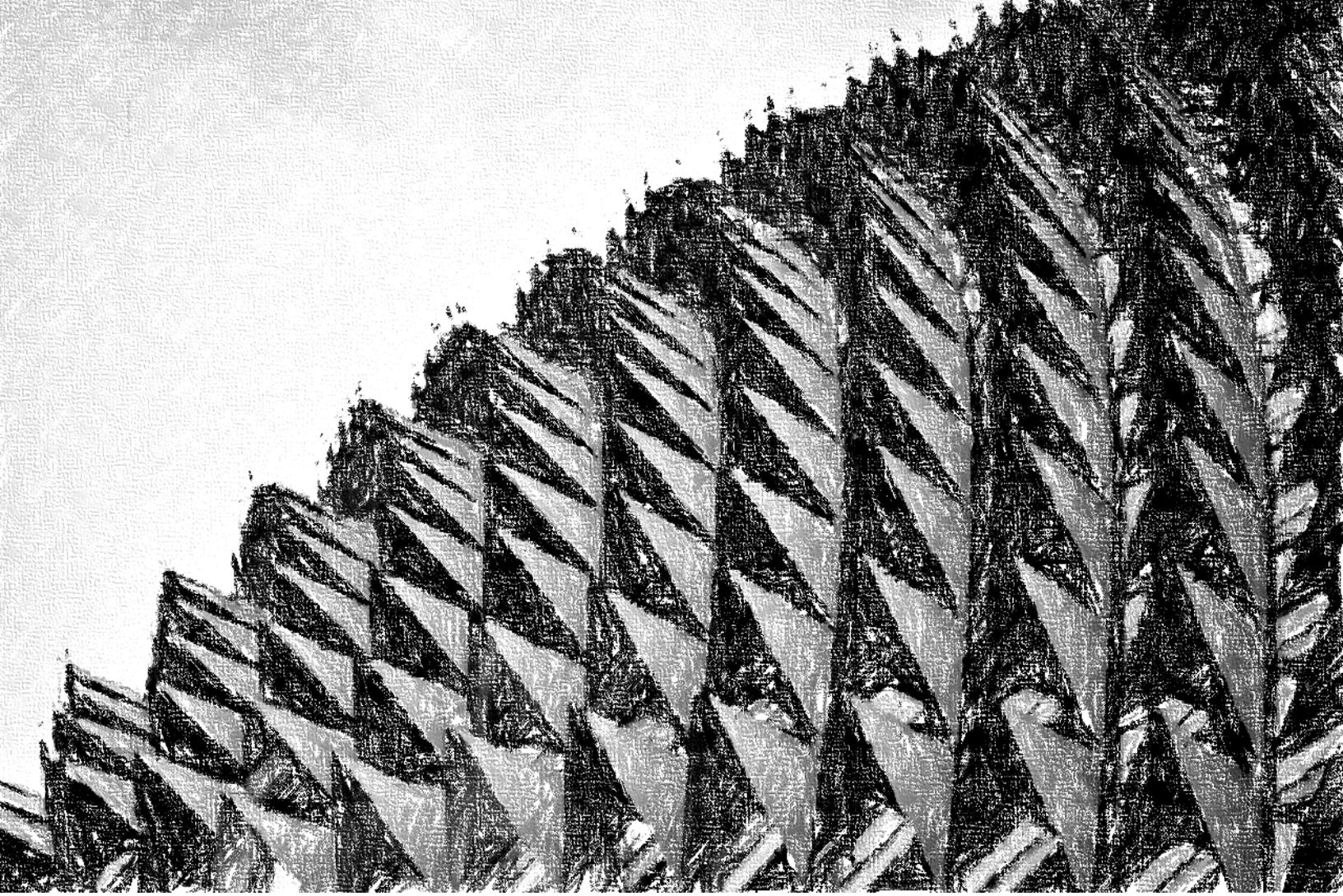
única trayectoria de vida “típica o normotípica” a la que todos debemos aspirar y ajustarnos y que todo aquello que se desmarque de allí, en tanto deja de ser lo esperado, lo ideal o el deber ser, tiene que ser ajustado, normalizado o compensado. A la luz de la ingente evidencia científica que nos muestra que existen diversas trayectorias del desarrollo (Mareschal *et al.*, 2009) y que el contexto cablea nuestro cerebro (Feldman, 2019), ya no podemos seguir pensando, especialmente en la escuela, que todos nuestros estudiantes son iguales, que aprenden usando las mismas estrategias y que por el hecho de tener la misma edad y provenir de contextos sociales y culturales algo similares y no vivir, en apariencia, situaciones de vulnerabilidad, son homogéneos, uniformes o típicos, y a todos y todas les sirven las mismas pedagogías, los mismos sistemas de evaluación, los mismos códigos de conducta, etc. Es hora de cuestionar nuestra verdadera idea de lo humano y acercarnos con apertura y unas nuevas gafas a la neurodiversidad, revisando a fondo nuestras creencias y el modo en que reproducen prácticas que quizá nos han servido a nosotros, los maestros y las maestras, en nuestro propio paso por la escolaridad, pero que ya no son aptas para las nuevas comprensiones de lo humano que hemos alcanzado hoy en día.

Deseo que este libro se constituya en una excusa para iniciar, continuar y profundizar en estas y otras reflexiones que nos permitan subsanar esa “insuficiente comprensión y valoración de las diferencias”, como bien lo señalan varios autores de la presente publicación y que no han permitido a nuestras sociedades dar los pasos decisivos y acertados hacia la inclusión. ¡Qué empiece el cambio!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basto, C. & Hernández, M.I. (2020). *Creencias sobre discapacidad y educación inclusiva en educación inicial, básica primaria y básica secundaria de una muestra de maestros de colegios de Bogotá*. [Tesis de maestría inédito]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Belinchón, M. (2023). “Prólogo”; en: Cañas, L. H., Cuéllar, A., Lozano, M. K., Ovalle, N.V., Uribe, L.Y., Yate, A. & Marulanda, E. *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianas* (pp. 6-11). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Calderón., I. & Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas, L. H., Cuéllar, A., Lozano, M. K., Ovalle, N.V., Uribe, L.Y., Yate, A. & Marulanda, E. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2009). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2019). *El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Feldman, L. (2019). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, P., Yuste, R. & Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- Macarulla, I. & Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuelas inclusivas. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Mareschal, D., Johnson, M.H., Sirois, S., Spratling, M.W., Thomas, M.S.C. & Westermann, G. (2009). *Neuroconstructivism. How the brain constructs cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Marulanda, E., Basto, C. & Hernández, M.I. (2022). ¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49.
- Marulanda, E., Aguilar, M.Y., Florido, H.E., Martínez, N., Niño, C.C. & Acevedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ocampo, A. (2024). "Introducción. Neurodiversidad: una categoría interseccional, política, relacional e incomensurada"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Estudios Críticos sobre Neurodiversidad. Emergencias culturales, performatividad e imaginación política*. (pp. 13-19). Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción*. París: Ediciones UNESCO.
- Sandoval, M., Echeita, G. & Simón, C. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Madrid: Síntesis.



INTRODUCCIÓN

NEURODIVERSIDAD: UNA CATEGORÍA INTERSECCIONAL, POLÍTICA, RELACIONAL E INCOMMENSURADA

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

Entender lo ‘político’ de la neurodiversidad y de lo inclusivo en términos de ‘disenso’ es reconocer que esta no puede ser reducida a ninguna clase de esencialización o fundamentalismo de cada grupo social y cultural. Lo político está implícito en la naturaleza de cada uno de estos fenómenos, al interrogar las estructuras de funcionamiento institucionales de la sociedad, examinando cautelosamente el tipo de repartición de lo sensible al que nos enfrentamos. Esto, en el pensamiento *rancieriano* es denominado ‘reparto de lo sensible’. En el corazón de la educación inclusiva encontramos una de sus dificultades de mayor alcance, esto

es, un acto de división del mundo que instituyó qué grupos humanos pueden ser concebidos como plenamente humano *versus*, aquellos que no. Esto es, lo que Rancière (2018), nombra bajo el sintagma ‘reparto de lo sensible’, una fractura que divide el mundo entre aquellos que poseen plena capacidad para participar de la vida pública, disfrutando de condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad. En buenos términos, poseen la capacidad para hablar y ser escuchados. En contraposición, encontraremos aquellos que carecen de condiciones para hablar. Aquí, nos encontramos ante una línea de división del mundo entre quienes tienen, según Cereceda (2018), el acceso al uso público de la palabra y quienes, no.

Visto así, “el disenso político no es la apariencia o la forma que sería la manifestación de un proceso social y económico subyacente” (Rancière, 2011, p.2). El disenso aparece en el terreno de la educación inclusiva producto que ni siquiera hay un acuerdo sobre lo que significa su sentido y sus modalidades interacción/intervención con la multiplicidad de estructuras del sistema-mundo. Tampoco existe acuerdo sobre qué es la educación inclusiva. Nadie sabe definirla con exactitud. El disenso es mucho más que la simple confrontación de ideas o marcos de valores, sino que, sugiere aprender a reconocer una obstrucción “sobre quién habla y quién no lo puede hacer, hay que escuchar la voz de dolor y lo que puede ser escuchado como un argumento sobre la justicia” (Rancière, 2011, p.3). El disenso puede ser entendido en el argumento post-colonial y, en particular, de los estudios de la subalternidad en tanto sistema de incompletud del otro. El disenso articula un reparto de lo sensible, un peculiar sistema de representación sociopolítica. Es la interrogante por “el conflicto sobre lo que es un ‘interés’ de la lucha entre quienes se erigen como capaces de gestionar los intereses sociales y quienes no, se supone, que solo pueden reproducir su vida” (Rancière, 2011, p.3). El desacuerdo es un objeto y un método en sí mismo. Se trata entonces de evitar “la sujeción de lo político a lo social, a los intereses sociales, a los conflictos sociales y a las utopías sociales. Hemos vuelto así, al verdadero sentido de la política como acción sobre el escenario público, la manifestación de un “estar-juntos”” (Rancière, 2011, p.4). La educación inclusiva encarna una forma política específica y una forma de vida política. Es este atributo, el que merece mayor relevancia.

Desde hace un buen tiempo ya, he sostenido que, la política de definición ontológica de la educación inclusiva se afianza en el centro crítico de la multiplicidad, pero, no es cualquier sistema ontológico, sino que, estamos en presencia de uno que reconoce los múltiples modos existenciales de lo humano. Pensar la naturaleza ontológica de la educación inclusiva en esta clave sugiere aprender a leer los nuevos criterios de legibilidad onto-política que portan diversos colectivos culturales y estudiantiles, los que, coinciden en el reconocimiento de los múltiples modos de singulares de lo humano. El sintagma ‘múltiples singularidades’ (Ocampo, 2021), trabaja agudizando el reconocimiento de los múltiples modos existenciales de lo humano, en contraposición al *marketing* promovido por el capitalismo avanzado en torno a la

pluralización de las diferencias, argumento que, no hace más que, conducir a la mercantilización de la existencia. Este es el uso habitual que encontramos en las discusiones *mainstream* del campo, uno que reproduce un entendimiento liberal. La sensibilización a la que más hemos estado enfrentados en materia de alteridad y reconocimiento activo de las diferencias ontológicas de cada grupo humano, no es más que, un entendimiento ilustrado que establece una relación cosmopolita con el Otro, un discurso que mercantiliza la existencia de los Otros, promoviendo diversos sistemas de diferenciación y diferencialismo sociopolítico y socio-pedagógico que, agudiza el problema ontológico de los grupos sociales. En efecto, “las sociedades posindustriales tardías han demostrado ser mucho más flexibles y adaptables hacia la proliferación de las diferencias” (Braidotti, 2011, p.26).

La instalación de la cuadrícula de legibilidad neoliberal de las diferencias ha sido incapaz de deshacer el persistente efecto sustancialista que nutre nuestros entendimientos acerca de lo que escapa a lo común. En este sentido, la educación inclusiva asume que, las formas de alteridad no son fijas, ni mucho menos, homogéneas, sino que, existen muchas formas de alteridad, las que, son combinadas y/o articuladas a través de un patrón específico de poder social que sanciona y/o condiciona sus regulaciones existenciales. Necesitamos aprender a interactuar con los diferenciales ontológicos de cada colectividad cultural y social desde la perspectiva aportada por Chow (2006), en torno al ‘gran Otro’, esto es, un aparato analítico que posibilite una relación no-esencializada que evite tomar partido por alguna forma de alteridad específica sobre-representada, tal como observamos hoy, en los debates de mayor contingencia del campo. La política ontológica de la educación inclusiva asume el reto de acceder a la voz verdadera que delimita la esencia del Otro, más allá de todo signo de capturado por el régimen normo-céntrico de la diferencia. Reconocemos, además que, las nociones de ‘diversidad’ y ‘diferencia’, en tanto producción de significantes son la cara de la misma moneda. En la atribución positiva de sus significantes, ambas categorías inducen al rescate de la *potentia* del ser humano, esto es, el *corpus* de atribuciones que delimitan su ámbito de potencialidades, *versus*, la *potesta*, que, señalan el conjunto de atributos negativos que inferiorizan a cada persona y, al respectivo grupo cultural al que pertenecen.

El problema ontológico de los grupos sociales opera a través de esta lógica. En primer lugar, reconoce que la alteridad se construye negando la existencia del Otro, para luego, jerarquizarlo y asignarle un conjunto de atributos existenciales que, realmente, no recuperan su verdadera naturaleza. Esta operación se encuentra en la base de lo que Bal (2021), denomina: imaginación binaria, un aparato cognitivo fundamental para los desarrollos ontológicos, políticos y culturales de Occidente. El problema ontológico de los grupos sociales funciona reconociendo que las diferencias que constituyen la experiencia de aquellos grupos construidos al margen de la historia –una amalgama heterogénea de experiencias y unidades existenciales– opera a través de la asignación de un atributo negativo y especular ligado a la

identidad de cada ser y, por consiguiente, a sus modos de adscripción a un determinado grupo social. En esta operación, el atributo negativo alcanza su eficacia subordinando en diversas modalidades a tales grupos, promoviendo prácticas de diferenciación y diferencialismo social. El discurso a favor de las minorías en el *mainstream* pedagógico asume que, “las “diferencias” se han convertido y construido como comercializables, consumibles, y a menudo convertidos en “Otros” desecharables” (Braidotti, 2011, p.27). En el corazón de este argumento, encontramos una “sabia mezcla de lo exótico y lo doméstico, a menudo en el modo de apropiación neocolonial y multicultural de los Otros” (Braidotti, 2011, p.27).

Siguiendo a la politóloga norteamericana, Iris Marion Young, sostendré que, el problema ontológico de los grupos sociales encarna un sistema de movilización de las diferencias como una tecnología estratégica del capitalismo cognitivo y emocional. Se trata entonces, de poner de manifiesto la importancia de las diferencias constitutivas de cada grupo social como un ámbito de análisis que no escapa a las relaciones de opresión. Tradicionalmente, las perspectivas filosóficas a favor de la justicia, según Young (2005), adscriben a una ontología social que omite su relación con el concepto de grupo social. Visto así, “la justicia social requiere reconocer y atender explícitamente a esas diferencias de grupo para socavar la opresión” (Young, 2005, p.12). Debemos aprender a entender la diferencia en vez de reprimirla en toda acción de la política que, no hacen otra cosa que, producir relaciones sociales diferenciadas. En la génesis del propio debate filosófico de las diferencias, se reconoce que, la negación ejercida en cualquier dirección es propia de la constitución de la razón occidental. Toda diferencia implica un sistema de particularidad. La negación de la diferencia encarna diversas clases de opresiones, esta es una consecuencia del ideal de imparcialidad que la afecta (Young, 2005). Nos informa, además, que esta es una pieza clave en las teorías modernistas que abogan por la justicia social, en ella, se asume que todas las diferencias deben abordarse con las mismas reglas. Este ideal niega las diferencias entre sujetos, reafirmando una postura universal y moralmente unificada. En efecto,

[...] la apelación a la imparcialidad alimenta el imperialismo cultural al permitir que la experiencia y la perspectiva particular de grupos privilegiados se presente como universal. En segundo lugar, la convicción de que los burócratas y expertos pueden ejercer su poder en la toma de decisiones de manera imparcial legitima la jerarquía autoritaria (Young, 2005, p.24).

Necesitamos de una concepción de justicia que desafíe las diversas formas de opresión institucionalizadas en los más diversos escenarios de socialización. De lo contrario, esta lógica inscribe a determinados grupos “en una única escala estética que construye algunas clases de cuerpos como feos, desagradables o degenerados” (Young, 2005, p.25). El tratamiento diferencia agudiza aún más, el estigma con el que leemos la experiencia ontológica de determinados grupos. Cualquier política sobre educación inclusiva rechazará, por consiguiente, el entendimiento que sostiene a la diferencia en términos de oposición y

disyunción, racionalidad que define a la igualdad como un sistema que opera dentro de una mismidad universal. En esta concepción, la igualdad está asociada con la capacidad de ser idéntico a los Otros, mientras que, el poder de la diferencia, se convierte en un patrón de desviación, interrupción y re-cognición del material de autenticidad del Otro. De este modo,

[...] reconocer que las diferencias de grupo atraviesan las vidas individuales en una multiplicidad de modos, y que esto puede implicar privilegio y opresión para la misma persona en relación con diferentes aspectos de su vida. Solo una explicación plural del concepto de opresión puede captar adecuadamente estas percepciones (Young, 2005, p.76).

Recordemos que las diferencias son construcciones imaginarias que se construyen a través de una singular modalidad relacional y en compromiso con un *corpus* de significantes construidos socialmente a través de particulares rejillas de especificación. Las formas de categorización de los grupos constituyen un factor altamente representativo de las reglas esenciales –régimen normativo de la diferencia– de la identidad de un grupo. Esta es la base del problema ontológico de los grupos sociales.

[...] La existencia de diferencias de grupo social sin opresión es necesario para conceptualizar los grupos de un modo mucho más relacional y flexible. Aunque los procesos sociales de afinidad y diferenciación dan lugar a los grupos, no confieren a éstos una esencia sustantiva. No hay una naturaleza común compartida por los miembros de un grupo. Más aún, en la medida en que son aspectos de un proceso, los grupos son fluidos; así como aparecen pueden también desaparecer (Young, 2005, p.85).

Una política de la diferencia comprometida con las unidades de constitución del diferencial ontológico de cada colectividad, asumirán que esta, nunca es una unidad amorfa ni de pura individualidad. Se trata ahora, de promover un significado positivo de la diferencia, uno que deslinde la ingeniería del sustancialismo que inaugura el reino del régimen normo-céntrico de la diferencia, el que, en el terreno pedagógico se ancla a través de diversas prácticas de diferenciación social. Se trata, entonces, de promover un conjunto de entendimientos que permitan “refutar la definición implícita de la diferencia como desviación en relación con una norma que encasilla a algunos grupos en una naturaleza cerrada en sí misma” (Young, 2005, p.89). La des-esencialización de la diferencia promueve una concepción de no alteridad, sino, de variación y de heterogeneidad. Esta es la base del sintagma ‘singularidades múltiples’. Tal entendimiento, fractura los encasillamientos que articula la naturaleza ontológica de cada grupo social, la que se construye cerrándose sobre sí misma. Esta es la tónica convencional del esencialismo. Las diferencias de cada grupo son atributos intrínsecos o inherentes a la naturaleza humana y, por consiguiente, relaciones específicos a la experiencia de cada grupo. Otra tarea crítica consiste en superar las diversas modalidades de relativización de la universalidad que atraviesa a determinados grupos privilegiados. Este es el argumento que contribuye al reconocimiento que los grupos oprimidos sean concebidos como objetos de una

diferencia diferencial, desvirtuando el señalamiento que nos informa que la diversidad es una propiedad inherente e intrínseca a la propia naturaleza humana, mientras que, las diferencias obedecen a construcciones sociales que nos informan acerca de atributos singulares que crean diferencias, muchas veces en negativo –*potestas*– acerca de la naturaleza de cada ser.

Las definiciones ontológicas de la educación inclusiva evitan asumir la diferencia en términos de un atributo de comparación entre grupos, en ella, las diferencias se convierten en un criterio de comparación extremadamente específico, dando paso a una analítica que puntualiza en el tipo de relaciones entre determinados grupos y el tipo de vínculos que cada uno de estos establece con diversas estructuras institucionales. La diferencia ya no es presentada como la simple descripción de atributos negativos y peyorativos de cada colectividad. El atributo relacional exige concebir a las diferencias como atributos encarnados en una entidad contextual. Es esto, lo que derrumba sus presuposiciones esencialistas y, de este modo, contribuye a reducir sistemáticamente cualquier forma de exclusión. Lo relacional establece una singular política de coalición entre diferentes grupos, identificando cuales, de sus problemas, ahora son, compartidos. Concebidos así, “los distintos grupos son siempre similares en algunos aspectos, y siempre comparten potencialmente algunos atributos, experiencias y objetivos” (Young, 2005, p.288). Otro de sus llamamientos consiste en someter a un escrutinio crítico los significantes ligados a la identidad de cada grupo. “Lo que hace que un grupo sea un grupo es un proceso social de interacción y diferenciación en el que algunas personas llegan a tener una afinidad particular con otras personas” (Young, 2005, p.289).

La dimensión ontológica de la educación inclusiva se juega en la aceptación de una construcción no unitaria del sujeto educativo y cultural, reconoce, además, que, toda diferencia es una construcción neo-materialista, una apelación por un devenir encarnado. Se erige como una invitación para repensar los límites del yo, a objeto de evitar que las tecnologías de subjetivación derivadas de los procesos de singularización de lo inclusivo incurran en alguna forma de compromiso con el esencialismo y con sus respectivas formas de particularidad. Hoy, la multiplicidad está controlada por el esencialismo. Cuando posicionamos su entendimiento en esta dirección, fortalecemos la indexación del ego fijado por la individualidad. Recordemos que la subjetividad es un fenómeno moldeado y mediado por múltiples estructuras y procesos sociales.

[...] En consecuencia, el surgimiento de los sujetos sociales es siempre una empresa colectiva, “externa” al yo, mientras que también moviliza la profundidad de las estructuras del yo. Las cuestiones de subjetividad plantean cuestiones de derecho, en términos de poder como restrictivo (*potestas*) pero también como empoderador o afirmativo (*potentia*). Las relaciones de poder actúan simultáneamente como el más “externo”, colectivo, fenómeno social y también como el más íntimo o “interno”. O, más bien, el poder es el proceso que fluye incesantemente entre las más fuerzas “internas” y las más “externas”. Como nos enseñó Foucault, el poder es una situación o un

proceso, no un objeto o una esencia. La subjetividad es el efecto de estos flujos constantes de conexiones de potencias intermedias (Braidotti, 2011, p.18).

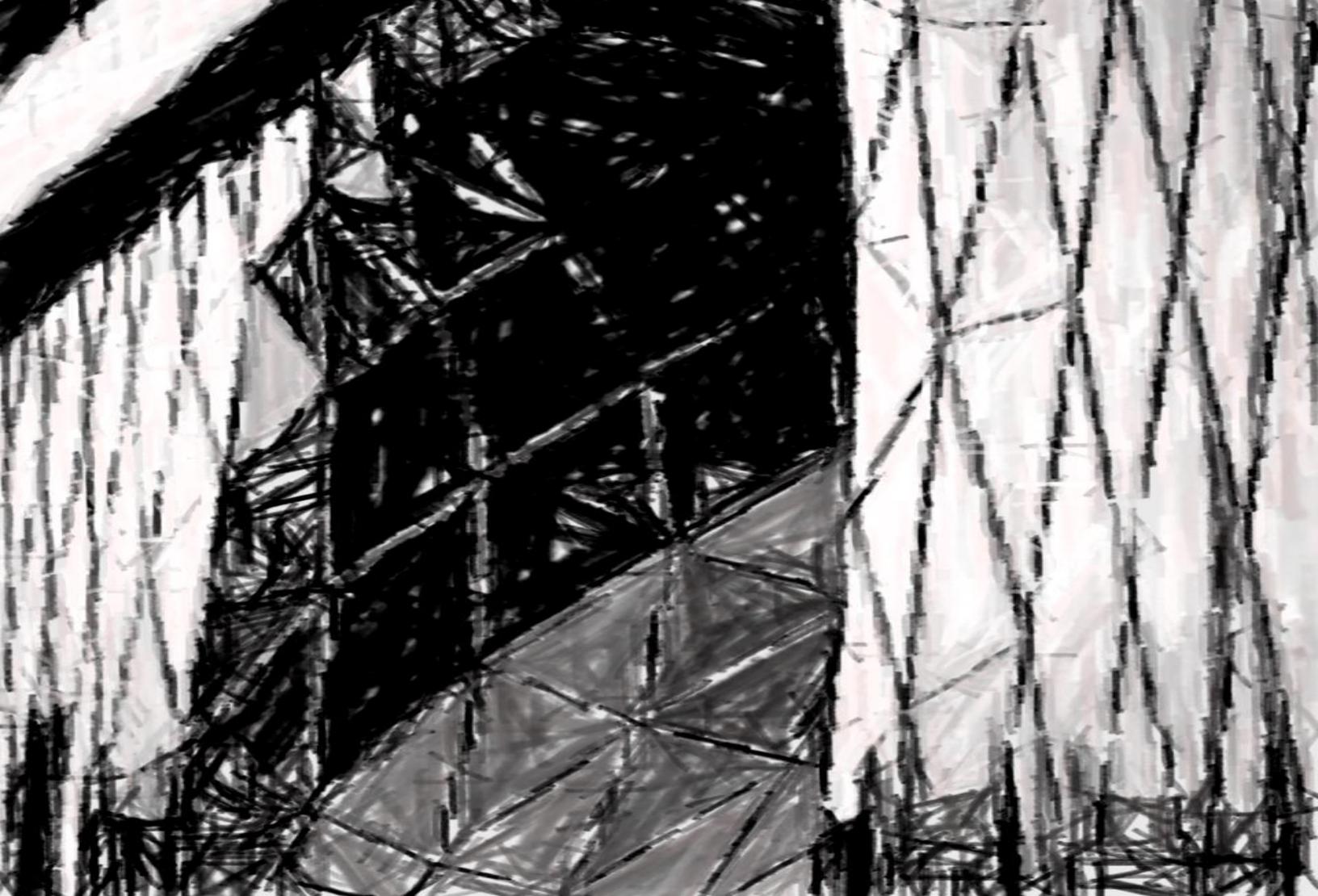
La construcción de una política de la diferencia al entrar en diálogo con el dispositivo de reconocimiento ontológico de la educación inclusiva, sugiere la articulación una metodología que nos informe acerca de las múltiples relaciones de poder o patrones específicos de poder sobre las que se organizan determinadas formas de alteridad. Se trata ahora que aprendamos a comprender las articulaciones específicas que dan vida a cada una de las prácticas existenciales de cada grupo social. Es el yo encarnado, el objeto de discordia que debemos aprender a comprender, pues, es este, el que define las posiciones de sujeto al interior de un dispositivo atravesado por múltiples dimensiones estructurales y relacionales que permean nuestro día a día.

Cada uno de los argumentos esbozados escuetamente, en esta oportunidad, no hacen más que, replantear las unidades de constitución onto-políticas de la neurodiversidad, reconociendo que, esta es una categoría interseccional e incommensurada, caracterizada por amalgamar una multiplicidad abierta de colectividades. El movimiento asociativo a favor de la neurodiversidad encarna una singular subjetividad política de carácter no-unitaria, es algo que al más puro estilo *foucaultiana*, puede ser interpretado en términos de un ‘sujeto-en-proceso’. Estamos en presencia de un sujeto que no es uno, ni mucho menos, estable. Cada una de estas ideas, transferidas al contexto de la educación superior han de ayudarnos a superar la proliferación de estructuras de asimilación inclusivas a objeto de identificar las nuevas relaciones de poder operativas que se despliegan silenciosamente en sus estructuras y engranajes.

Finalmente, quisiera enunciar que, el movimiento asociativo denominado etiquetado como neurodiversidad, construye una singular política de coalición y un profundo llamamiento a favor de la solidaridad y la conciencia diferencial de oposición. Cualquier diseño formativo a favor de este movimiento, deberá considerar estas dimensiones en su construcción. El valor de la neurodiversidad en tanto categoría de análisis reside en lo político. Esta, como objeto de investigación responsable y como experiencia existencial es situacional, no posee rigor teórico, sino político. Esto es lo que la convierte una categoría interseccional, incommensurable y coalicional. La neurodiversidad concebida en esta dirección se convierte en un proyecto analítico, creativo y ontológico complejo. La producción de nuevas formas de análisis al respecto puede apoyar parte de la premisa central de este trabajo: producir herramientas y otros marcos epistemológicos que permitan aproximarnos de forma más certera a la inteligibilidad que capture la multiplicidad de colectividades específicas de naturaleza heterogénea que forman parte del universo onto-relacional de aquello que hemos denominado bajo la noción de ‘neurodiversidad’.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Braidoti, R. (2011). *Nomadic theory*. New York: Columbia University Prees.
- Cereceda, M. (2018). "Sobre el reparto de lo sensible"; en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.47-58). Santiago: Doble Ciencia.
- Chow, R. (2006). *Reading Rey Chow: Visuality, postcoloniality, ethnicity, sexuality*. New York: Peter Lang.
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva. *Revista Educação (UFSM)*, vol. 46, núm. 1, 2021, 1-22.
- Rancière, J. (2011). "The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics", en: Bowman, P. & Stamp, R. (Eds.). *Reading Rancière*. (pp.1-17). London: Continuum International Publishing Group.
- Rancière, J. (2018). "Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière", en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.191-203). Santiago: Doble Ciencia.
- Young, I.M. (2005). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Cátedra.



CAPÍTULO I EL ANÁLISIS CULTURAL COMO UN MÉTODO¹

Mieke Bal
Amsterdam School of Cultural Analysis, Holanda

Este artículo presenta el método del análisis cultural como lo hemos desarrollado en el instituto ASCA (*Amsterdam School of Cultural Analysis*) que he co-fundado en 1993 y que atrae constantemente más de cien candidatos al doctorado proveniente de todos partes del mundo. Este método, que es fundamentalmente interdisciplinario, contiene una base teórica, análisis detallados así que reflexiones sobre el cadre socio-político de las obras culturales

¹ Este manuscrito que corresponde a la conferencia magistral de inauguración de la Cátedra Mieke Bal sobre Cine, Neurodiversidad y Análisis Cultural, impartida el día 23 de noviembre de 2022 en Santiago de Chile, Chile. La cátedra es un esfuerzo entre CELEI, UAHC, UTEM, UBO y el Ministerio de las Artes y la Cultura del Gobierno de Chile.

examinadas. El punto de partida temporal es el presente, que adopta el pasado como interlocutor. Los conceptos con significados cambiantes según los lugares, tiempos y cadre disciplinarios participantes son las herramientas centrales. El texto contiene ejemplos provenientes de campos universitarios diferentes, como la lingüística, la literatura y el arte de la calle. Políticamente, la herencia de las escrituras de Baruch Spinoza, especialmente lo que ha escrito sobre la responsabilidad en distinción de la culpabilidad, es muy relevante. Para mostrar cómo funciona este método, presento un análisis breve de una novela colombiana, *Migas de pan*, del autor Azriel Bibliowicz, de origen judío-polaco, donde el contenido, pero más importante, la forma literaria que está muy cerca de lo visual, presenta sus lectores con preguntas más que respuestas. En esta obra profundamente interdisciplinaria, el psicoanálisis, la medicina, la historia, la narratología, y el análisis espacial-visual, se mesclan. En el centro está la repetición del trauma del cautiverio, por los nazis y los estalinistas, pues, décadas más tarde, por los FARC. La novela, si este libro es una novela, presenta las propiedades del análisis cultural a través de una presentación muy precisa del trauma, incluso que esta palabra ocurre una sola vez. El poder emocional de este libro demuestra también el lado del método que es el diálogo.

INTRODUCCIÓN

En el nombre del “análisis cultural”, cómo he llamado el método central en el Ámsterdam instituto de análisis cultural que he co-fundado en 1994, dos palabras están unificadas: el nombre “análisis” que indica una manera de estudiar, y el adjetivo “cultural” que se refiera al objeto de los estudios. Juntadas, las dos palabras también se diferencian de nombres de campo más comunes. Tradicionalmente, “cultural” se combina con estudios, como en “cultural studies”, mientras que “análisis” tiende a combinarse con “literario”, pero también con “cinema” o lo visual.

El programa del instituto de análisis cultural se basa en cinco principios, la combinación de los cuales yo creo ser juntos el método del campo. Cómo los resumo en una mini-película en mi sitio web:

- La interdisciplinariedad, que es una conversación entre disciplinas que se encuentran. Por eso, prefiero la preposición *inter-*, no *trans*; los objetos, los artefactos, existen independientemente de las disciplinas académicas
- Una base teórica, pero no como el discurso maestro sino uno de los discursos que participan en la conversación
- El análisis tiene que tener una relevancia social y que mostrar que el objeto/artefacto la tiene también: el análisis conecte el objeto a la sociedad de la cual este emerge y en la cual este funciona

- El análisis tiene que ser detallado; el objeto tiene la palabra final. Todo detalle importa.
- Temporalmente, el punto de partida del análisis está el presente; el pasado importa por importarlo en el presente.

Estos principios juntos forman una actitud específica. Es la reciprocidad, la mutualidad, la reversibilidad: el diálogo. Esto implica una actitud de respuesta a la llamada y a la contribución de otras personas al tema del análisis así y cómo la del objeto mismo. Mi metáfora favorita para esto proviene del psicoanalista Christopher Bollas, quien escribió, en una de esas frases que se convirtieron en una guía perdurable para mí: "A menudo descubro que, aunque estoy trabajando en una idea sin saber exactamente qué es lo que pienso, estoy pensando una idea que lucha para que yo la piense". Esta frase no sólo expresa modestia – el autor reconoce que no sabe exactamente en qué está ocupado en pensar o idear – sino que también matiza la intensidad y la viveza del pensamiento en ciernes. Lo más importante es que la idea que Bollas intenta pensar, colabora con él. El autor y su "objeto", la idea que él está trabajando, actúan juntos. La idea desea ser pensada; incluso lucha por alcanzar el estatus de idea. Esta lucha facilita el pensamiento creativo.

Esa lucha no es meramente bilateral; dado que tanto Bollas, el autor, como la idea en ciernes están conectados a muchos otros seres, asuntos y cosas, se trata de una lucha múltiple. Esta es también una característica del análisis cultural como forma, enfoque o género. En lo siguiente desarrollaré un poco más estos cinco principios que caracterizan el análisis cultural como un método para entender mejor las obras y objetos, procesos y eventos, de la cultura que las humanidades atienden de entender mejor. Para esta conferencia y con motivo de la inauguración de su nuevo programa, primero desarrollaré un poco cada uno de los cinco principios, con algunos ejemplos de mi propio trabajo, y luego describiré con más detalle cuál es la "actitud" que distingue al análisis cultural.

ALGUNOS PRINCIPIOS DEL ANÁLISIS CULTURAL

LA INTERDISCIPLINARIEDAD

De los estudios culturales, por un lado, y del análisis disciplinario en literatura, cine y artes visuales por el otro. Primero y más importante, la interdisciplinariedad, que es lo que distingue con más fuerza al análisis cultural de las disciplinas tradicionales. Como pensadores, académicos o no, en lo que podemos "interdisciplinariamente" nos enfrentamos a menudo con la dificultad de no conocer lo suficiente o con la suficiente profundidad la disciplina que «visitamos» – o mejor: con la que nos involucramos.

Distingo la interdisciplinariedad de la «multidisciplinariedad», donde un grupo de investigadores de diferentes disciplinas consideran juntos un problema específico. En el campo de la medicina, por ejemplo, eso puede ser bastante útil. No soy partidaria de la «transdisciplinariedad», que consiste en elegir un tema como, por dar un ejemplo misógino, la historia ampliamente difundida de la malvada madrastra, para luego seguirla en arte, teatro, ópera y, lo peor de todo, canónicos textos religiosos frecuentemente malinterpretados. Este enfoque fomenta la simplificación, lo que, a su vez, fomenta la creación de estereotipos. En una verdadera interdisciplinariedad, sin embargo, el encuentro se da entre («inter-») aspectos, lineamientos de las disciplinas participantes, períodos históricos, medios, etnias, y también escala: entre el análisis detallado («lectura cerrada») y las generalizaciones provisionales, así como entre lo local y lo global.

Pero tales encuentros deben sostenerse con la ayuda de herramientas metodológicamente responsables; de lo contrario, los análisis dependen enteramente de las competencias de los analistas individuales, sin los estándares, los motivos de comparación y, lo que es más importante, la intersubjetividad que los hace enseñables. Sin embargo, entre las disciplinas, los conceptos, esas herramientas de intersubjetividad, no están fijados. Sus significados, utilidad, alcance y valor operativo difieren. Esos procesos de diferenciación deben discutirse abiertamente antes, durante y después de cada intento.

Tal flexibilidad ayudará a evitar la rigidez, así como la arbitrariedad y el descuido. Y al mismo tiempo moviliza la imaginación y la identificación. Con la ayuda de discusiones tan serias, uno puede desarrollar preguntas de investigación fuera de los paradigmas preestablecidos dentro de disciplinas singulares. En lugar de tales posiciones a priori, uno puede aceptar guiarse por distintos campos disciplinarios en relación unos con otros, sin la necesidad de convertirse en expertos y obtener diplomas en cada disciplina encontrada. Y sin necesidad de obedecer las reglas metodológicas que rigen en cada disciplina participante. Ante esta cuestión he hecho mi alegato por los conceptos en mi libro *Traveling Concepts* (también publicado en Castellano). Los conceptos son las herramientas de la interdisciplinariedad; facilitan la discusión sobre la base de un lenguaje común. Pero los conceptos no son fijos; ellos viajan; entre disciplinas, investigadores individuales, períodos históricos, comunidades académicas, incluidas las geográficamente dispersas.

Permítanme terminar esta breve incursión en la interdisciplinariedad con un ejemplo proveniente de la lingüística, que no es en absoluto mi dominio de experiencia, y específicamente del griego, del cual tengo olvidado prácticamente todo lo que aprendí en la escuela secundaria. Pero el ejemplo ofrece mucho más que solo lingüística griega. Maria Boletschi, profesora de griego moderno en la Universidad de Amsterdam, publicó en 2016 un artículo simultáneamente en la altamente seria revista de medios y cultura griega, y en la publicación internacional de artes visuales de Documenta. Y cuando pensamos en la cultura

griega, en este momento no se trata tanto de las llamadas tragedias (género que William Marx efectivamente ha deconstruido), sino de los problemas económicos que sufre ese estado miembro de la Unión Europea. En el corazón de su artículo en ambas versiones está la forma verbal de la «voz media» (μέση φωνή, pron. mèsi phoni).

Esa forma se deja fácilmente de lado como un problema lingüístico; por lo tanto, dentro de una disciplina más bien formalista con reglas estrictas y la relevancia social de la ética no es obvia. Pero el autor explica que la forma verbal también hace fácil imaginar una posición ética entre, o más allá, de ese estatus de culpable o víctima; poderoso o impotente. Esta es una posibilidad para el pensamiento no binario. El autor no está limitado por la disciplina. Ella se acerca a la forma también visualmente. Boletsi tiene estudios de arte callejero, donde la palabra, o eslogan, o incluso el concepto «Βασανίζομαι» en voz media es notablemente frecuente. Al comienzo de su artículo, Boletsi escribe: 'Podría traducirse (parcial e inadecuadamente) como "sufro", "me torturo/me atormento", "estoy (siendo) torturada/atormentada" o "estoy atormentada". Y Boletsi concluye que "la voz media aquí investiga las premisas mismas de la agencia y la responsabilidad en los discursos actuales y negocia marcos alternativos para su comprensión, más allá de los binarios claros entre pasivo/activo, culpable/inocente, víctima/perpetrador, poderoso/ impotente." (2016; véase también su libro de 2013).

Además de un profundo análisis de una expresión artística que evita el elitismo de una historia del arte basada exclusivamente en el arte considerado "grandioso", y una profunda reflexión sobre una forma lingüística conocida desde Homero y Heródoto, pero totalmente viva hoy, este estudio propone también una revisión socio-filosófica de la oposición entre víctima y victimario, y con ello contribuye a la imprescindible crítica de la oposición binaria como modo de pensar y ordenar el mundo. En todos sus aspectos, el estudio de Boletsi es profundamente interdisciplinario, en un sentido importante².

LA BASE TEÓRICA Y SU RELEVANCIA SOCIAL

La base teórica necesaria para el análisis cultural provendrá de las disciplinas participantes. Cada importación teórica deberá justificarse en vista de los otros aspectos del análisis cultural, como la relevancia social, la utilidad para el análisis mismo y la perspectiva histórica antícronológica, sobre la cual se hablará más adelante. En este punto, no puedo evitar apelar a un pensador intertemporal, interdisciplinario e internacional: Baruch Spinoza, del siglo XVII. Argumentó en su *Tractatus Theologico-Politicus* de 1670 que la Biblia no se deriva de Dios sino

² Para más detalles y ejemplos de la interdisciplinariedad, véase mi libro sobre los conceptos viajeros de 2002 (2009 en castillano).

de una construcción social. Su argumento se basa teóricamente en encuentros entre las disciplinas de la filosofía, la hermenéutica bíblica, la teoría cultural y la historiografía.

Tal visión permite comparaciones entre diferentes versiones de una misma fábula, de la cual he estudiado un caso en detalle, la historia de José y la esposa de Potifar, en la Biblia hebrea y el Corán. Se dice que Joseph fue uno de los primeros refugiados. Contra las expectativas de muchos, supongo, la tendencia sociopolítica en la Biblia es misógina y racista; la del Corán, más bien feminista. El enfoque de Spinoza establece como norma una multifocalidad teórica. Las diferentes direcciones y elecciones de un autor registran esas diferentes versiones en un texto. Por lo tanto, estos tienen un significado normativo, que establece los fundamentos teóricos de la construcción del significado.

Esta fundamentación teórica *Spinozista* y su interdisciplinariedad conlleva también el tercer aspecto del análisis cultural: la relevancia social. El terreno, aquí, es la responsabilidad.

Para Spinoza, la significación intercultural de la responsabilidad debe atribuirse al hecho de que vivimos en un mundo heterogéneo y dividido. Pero esa responsabilidad sólo puede entenderse a condición de que no sea reducible a un individuo. Un sujeto soberano, pero que se encuentra, más bien, disperso en una colectividad imaginaria. Tal responsabilidad hace que las preocupaciones del pasado y del futuro sean relevantes para el presente. La imaginación es el primer tipo de conocimiento para el filósofo. La belleza pertenece a la imaginación en este sentido, y se establece en la producción de las normas culturales que unen a una sociedad. Todo el campo que abarca la imaginación contiene también las fantasías de los profetas que generan mitos culturalmente coherentes³.

La responsabilidad Spinozista tiene consecuencias. No somos culpables de los crímenes que perpetraron nuestros antepasados, pero sí somos responsables de sus consecuencias, porque vivimos con y en esas consecuencias y nos beneficiamos de ellas. Eso influye en nuestras formas de vida en las secuelas de la esclavitud, la explotación y la colonización. De ahí la imposibilidad de utilizar la palabra «poscolonial». Lo mismo vale para los administradores y gerentes de hoy que están ocupados destruyendo las humanidades en su búsqueda ciega de dinero. Ellos no son culpables, pero como todos, cómplices del giro fatal que ha tomado la educación universitaria desde 1999. No culpables, pero sí responsables de sus consecuencias. Rechazar esa responsabilidad equivale al delito de indiferencia, como he argumentado en mi libro sobre Joseph/Yusuf, sobre la ética de la no indiferencia (Bal, 2008). Si los decisores leyieran, quizás no los difíciles textos de Spinoza escritos en latín, pero al menos ese libro corto, conciso, claro y convincente con el título iluminador *Imaginaciones Colectivas: Spinoza, pasado y presente*, que expone la relevancia de Spinoza para el presente, podrían dejar de

3 Sobre las concepciones de Spinoza y su pertinencia para el presente, voir Gatens et Lloyd 1999, 81-3.

adherirse a esa ideología dañina: la oposición binaria entre disciplinas económicamente rentables y aquellas dedicadas a la belleza, el placer, el disfrute y el afecto.

Porque todas esas disciplinas están unidas. Constituyen la cultura. Y sin cultura... bueno, a ver qué pasa. La causa profunda: el pensamiento binario. Verdaderos creyentes versus perros paganos. Y así.

EL ANÁLISIS DETALLADO

Así, los tres primeros aspectos del análisis cultural están estrechamente relacionados. El cuarto, la necesidad de un análisis detallado, está ligado a la reciprocidad antes mencionada. Si y cuando prestamos atención de cerca, muy de cerca, a un objeto/artefacto y sus detalles, podemos permitirle “responder”: resistir, en parte o totalmente, a una interpretación. Pero debemos aprender a “escuchar” la respuesta de este objeto. Escuchar es cosa de práctica. Pero, como con todas las prácticas, antes de que podamos practicarla, debemos aprender a escuchar. En el ruidoso mundo de hoy esto exige un compromiso serio. En este torbellino acústico, tenemos que aprender a hacer distinciones (acústicas) entre voces, idiomas, tonos y estados de ánimo. Sólo entonces la escucha puede ser una práctica socialmente útil; una crítica. Los objetos de estudio de las Humanidades tienen el potencial único de “enseñarnos” esa práctica.

Por su complejidad y sutileza, las obras de arte, pero también otras prácticas culturales e incluso, simplemente, los lenguajes y sus usos, pueden ayudarnos a ir más allá de consignas simplistas y lecturas superficiales de sus supuestos significados.

Al principio expliqué la necesidad de la escucha como método planteando la idea de que “el objeto responde”. Las citas no deben usarse para confirmar lo que dice un estudiante, sino para complicarlo. Si nos acostumbramos a revisar sistemáticamente una cita y verificar cuidadosamente hasta qué punto confirma nuestro punto, a menudo nos daremos cuenta de que rara vez es del todo así. Sin embargo, en lugar de entrar en pánico, pensar que estamos equivocados o, peor aún, reprimir las diferencias, esta complicación puede ayudarnos a ir más allá de lo que (creemos) que ya sabemos. Escuchar atentamente al objeto, tratándolo como una “segunda persona”, un interlocutor, más que como una “tercera persona” muda de la que hablamos, es el “aprendizaje” de la escucha como práctica crítica de análisis cultural. No hay forma más concisa de explicar cómo imagino la diferencia entre el análisis cultural y otros enfoques.

La forma más concreta de escuchar al objeto que responde es el experimento de lo que ahora se denomina desacertadamente “investigación artística”. Durante los años 2006-2010, construí un cuerpo de trabajos de video en los que madres de migrantes hablaban sobre lo que

significó para ellas la partida de su hijo. Filmé a las madres de los migrantes en sus propias casas, hablando sobre su motivación para apoyar o sus intentos de retener a sus hijos que deseaban irse, y sobre su propio dolor al verlos partir. Las madres conversan sobre esta experiencia crucial con una persona cercana a ellas, a menudo alguien cuya ausencia en su vida fue causada por la partida del niño: un nieto, una nuera o los propios niños. Puse en escena a las mujeres, pedí a sus interlocutores que se colocaran detrás de la cámara, dispuse la toma, encendí la cámara y abandoné la escena. Este método es hiperbólicamente documental. Para subrayar este aspecto, me abstuve de editar estas tomas.

El monólogo lento, poco fluido y personal que resulta es una confrontación con la necesidad y la dificultad de escuchar. La presencia ininterrumpida de sus rostros constantemente en el cuadro, obliga a los espectadores a mirar a las mujeres a la cara y a escuchar lo que tienen que decir, en un lenguaje que les es ajeno, con expresiones que parecen extrañas, pero en un discurso al que podemos relacionarnos afectivamente. Las traducciones se hicieron junto con el familiar cercano que hizo la entrevista y se colocaron sobre los rostros para que fuera más fácil leerlos sin apartar la mirada del rostro que habla.

Cada vez más molesto por las constantes quejas sobre los migrantes, quería mostrar un lado de la migración del que nadie parece hablar: las desgarradoras separaciones de familiares y amigos, y el dolor que esto causa a quienes se quedan atrás. Solo cuando aprendamos a prestar atención a este aspecto, será posible ver la migración no solo como una dura necesidad, sino también como la creación de una textura social más heterogénea, que necesita comprensión crítica y una fuente potencial de cultura. Enriquecimiento. La migración provoca nuevas formas de convivencia y, en mayor medida, de interacción en un determinado entorno social de las personas que pueden permitirse vivir en él de forma permanente y las que no pueden, que se ven abocadas al desplazamiento. Escuchar los diferentes idiomas que nos rodean es solo un elemento que nos puede enseñar a ser más atentos y reflexivos al respecto.⁴

Presenté las entrevistas grabadas en una instalación titulada *Nothing is Missing*, que consta de un número variable de unidades audiovisuales de unos 30 minutos. Imagine una galería que parece una sala de estar genérica, donde la visita es como una visita social. Cada video muestra un retrato, solo un busto, de una mujer hablando con otra persona. En algunos casos escuchamos la voz del interlocutor, en otros no escuchamos hablar a nadie más que a la mujer. De vez en cuando, uno de ellos se queda en silencio, como si estuviera escuchando a los demás. El ambiente doméstico de la instalación se sitúa dentro de un espacio que es público, a menudo no es un espacio donde se esperan tales instalaciones de arte de aspecto

4 Para una presentación más extensa del proyecto vea mi artículo "Facing: Intimacy across Divisions" en The Global and the Intimate: Feminism in Our Time. Geraldine Pratt y Victoria Rosner (Eds.) New York: Columbia University Press, 119-144, 2012

doméstico. He instalado *Nothing is Missing* en museos y galerías, en entornos académicos y en espacios de oficina. En 2007, también lo instalé en una oficina de la esquina del Departamento de Justicia en La Haya, un sitio que en sí mismo era muy irónico⁵.

El visitante se ve obligado a mirar los rostros de las mujeres y escuchar lo que tienen que decir. La forma de la instalación ayuda a captar la idea de escucha crítica. Permite a las madres hablar “juntas” desde una posición cultural-política que las hace absolutamente distintas y conectadas a la vez. En la instalación, esta interacción ficcional es el significado de los silencios que sugieren que se están escuchando, aunque nunca se hayan conocido. Además, en momentos de moderación, cuando parecen más reacios a expresarse, la performatividad de su autopresentación es más capaz de traspasar la superficie convencional. Estos son los momentos de la interfaz performativa. Modestamente, los visitantes escuchan y aprenden a distinguir entre idiomas y acentos, experiencias y formas de duelo. Así es como practico el análisis cultural.

Este ejemplo está basado en audio. Pero el mismo requisito se aplica a los objetos visuales. Sólo cuando se involucra de cerca, en lo que puede llamarse, en un sentido calificado, lectura cercana, podemos evitar subordinar el objeto a una posición muda. aquí radica la especificidad del análisis interdisciplinario, en afiliación y distinción con la antropología cultural. Para hacer antropología, escribió Marc Augé, hay que elegir un campo, aplicar un método y construir un objeto (Augé 1999, p.1). Lo mismo vale para el análisis cultural, con la condición de que se cambien algunas palabras para señalar que el mundo de la cultura no es tan fácil de cartografiar. El campo del análisis cultural no está delimitado porque deben suspenderse las delimitaciones tradicionales; al seleccionar un objeto, cuestiona un campo. Pero entonces, como escribió Augé, ese objeto necesita ser construido; no está listo para usar. Sus métodos tampoco se encuentran en una caja de herramientas esperando ser aplicados; ellos también son parte de la exploración. Como he argumentado a propósito de la interdisciplinariedad, no se aplica un método; llevas a cabo un encuentro entre varios, un encuentro en el que participa el objeto para que, juntos, objeto y métodos puedan convertirse en un campo nuevo, no firmemente delimitado. El análisis cultural, como la antropología, construye un objeto. A primera vista, sus objetos son más simples que los de la antropología: un texto, una pieza musical, una película, una pintura, un trozo de tela, un vestido. Pero, después de trabajar sobre él -con él- durante un tiempo, el objeto construido resulta ser un ser vivo, incrustado en todas las preguntas y consideraciones que le has traído, y que lo rodean como un “campo”.

5 Nothing is Missing, instalación de video de canal múltiple. DVD, mueblería, y medios mixtos, 4 a 15 unidades, 28 a 35 minutos, en bucle. Para más información y fotos visitar. <http://www.miekebal.org/artworks/installations/nothing-is-missing/>

En ese sentido, he estado muy relacionado con el filósofo e historiador del arte francés Hubert Damisch, quien es un gran defensor del anacronismo (de hecho, hice un breve documental sobre él haciendo ese alegato), pero también propuso el útil, aunque hoy un poco usado en exceso. concepto de “objeto teórico”. Este es un objeto que “... te obliga a hacer teoría, pero también te proporciona los medios para hacerlo. De este modo,

[...] si estás de acuerdo en aceptarlo en términos teóricos, producirá efectos en torno a sí mismo... [y] nos obliga a preguntarnos qué es la teoría. Se plantea en términos teóricos; produce teoría; y requiere una reflexión sobre la teoría (Bois et al, 1998).

La relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia a priori; así lo instala el investigador curioso. En ese sentido, he estado muy relacionado con el filósofo e historiador del arte francés Hubert Damisch, quien es un gran defensor del anacronismo (de hecho, hice un breve documental sobre él haciendo ese alegato), pero también propuso el útil, aunque hoy un poco usado en exceso. concepto de “objeto teórico”. Este es un objeto que “... te obliga a hacer teoría, pero también te proporciona los medios para hacerlo”. La relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia a priori; así lo instala el investigador curioso.

ANTI-CRONOLOGÍA: HISTORIA ABSURDA

El quinto y último aspecto del análisis cultural es quizás el más controvertido: lo que he denominado “historia absurda”. En 1919, T. S. Eliot escribió sobre la temporalidad como un factor de ordenación y la inversión inherente que implica tal ordenación. He citado este pasaje al comienzo de mi libro *Citando a Caravaggio: arte contemporáneo*, historia absurda (1999). En ese libro me interesaba principalmente la lección teórica de la historia, que podemos aprender tomando en serio el arte contemporáneo como una forma de adentrarnos en el arte del pasado. Mi tesis era bastante simple. Como cualquier forma de re-presentación, el arte está inevitablemente comprometido con lo que le precedió, y ese compromiso es una reelaboración activa. Especifica qué y cómo ve nuestra mirada. Por lo tanto, el trabajo realizado por imágenes posteriores borra las imágenes más antiguas tal como eran antes de esa intervención y, en su lugar, crea nuevas versiones de imágenes antiguas. Y así, para entender las imágenes u objetos más antiguos, debemos entender ese proceso de reescritura, de rehacer – de citar que caracteriza la contemporaneidad. He argumentado que el objeto es un miembro de pleno derecho del diálogo, o triálogo, entre el estudioso, la teoría y el objeto. Sólo cuando se involucra de cerca, en lo que puede llamarse, en un sentido calificado, *lectura cercana*, podemos evitar subordinar el objeto a una posición muda.

CONCLUSIONES

Hasta ahora, han surgido algunos *términos*. Ahora quiero hacerlos más concretos, comprensibles, convincentes; más vivo: objeto como relacional; objeto teórico como réplica; el anacronismo como inevitable; la cita como herramienta para el anacronismo; y métodos como socios, no jefes, del objeto. En consecuencia, el objeto, aunque sea histórico antiguo, existe, se relaciona y funciona *en tiempo presente*. Fiel a estas ideas, debo hacerlos funcionar en diálogo con los objetos. El anacronismo es uno de esos momentos en que los objetos exigen teorizar. En 2010 llegué a hacer un objeto que encarnaría el anacronismo. Me invitaron a realizar un vídeo comentario sobre la exposición de pintura de maestros antiguos en el edificio Gehri del Museo Guggenheim Bilbao que hace alarde de su contemporaneidad. El curador y el personal del museo sintieron que el anacronismo de esa instalación necesitaba algún tipo de defensa. Me propuse hacer este trabajo con mi colega de mucho tiempo, la artista e investigadora británica Michelle Williams Gamaker, y usamos nuestro proyecto actual, *A Long History of Madness*, para hacer esto.

La idea pretendía mostrar que el anacronismo no es tan malo y que los objetos históricos bien podrían sobrevivir a la escandalosa contemporaneidad del edificio. Para mí fue un momento emocionante. Esta fue la primera vez que mi trabajo de video y mis intereses académicos se superpusieron por completo, y que un historiador del arte, el comisario de la muestra, Jochen Sander, entonces director en funciones del Museo Frankfurter Städel, me pidió que abordara, justificara y explicara la exposición. *haciendo* que un video funcione; hacer un objeto que hablara; hablar de nuevo, a fin de participar plenamente en la discusión sobre los objetos del pasado. La invitación parecía un reconocimiento del hecho de que mi creación de objetos es un método para lograr una comprensión, no solo del objeto, sino de cómo puede responder.

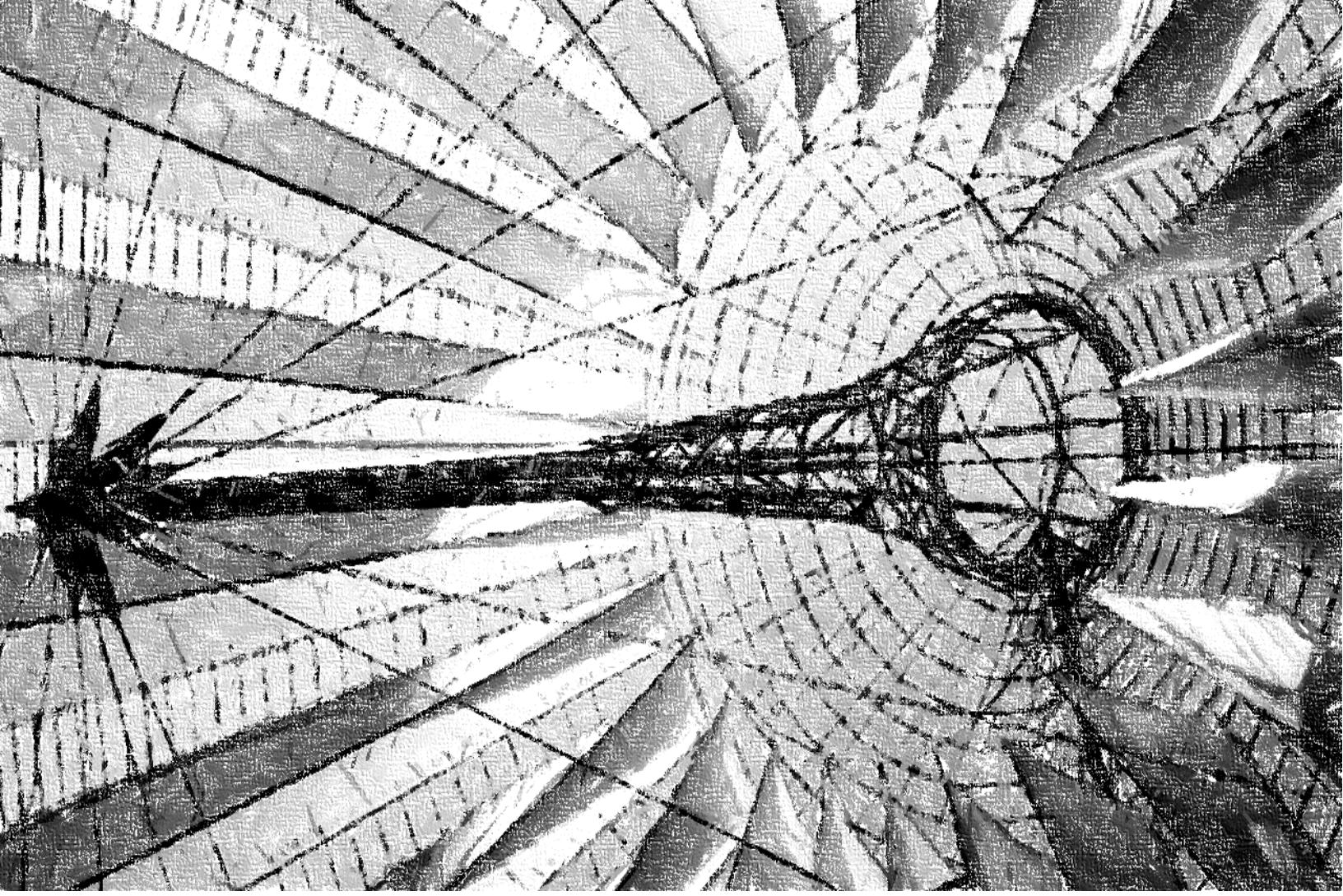
Sin embargo, no estoy ofreciendo un alegato general por el anacronismo en general. Estoy firmemente del lado de los historiadores alérgicos a los anacronismos irreflexivos. Los inconvenientes son serios: nos cierran a la historia, y aplana el tiempo, impidiendo así también el acceso al presente en su camino hacia el futuro; su densidad y duraciones heterocronas.

Pero cuando se piensa, el anacronismo se vuelve indispensable para construir sentido en y para el presente y así ayudarnos a comprender ese presente en *términos de un pasado actualizado*.

Con estos cinco principios, creo que hemos fundado un enfoque de los artefactos culturales que ayuda a un *diálogo* analítico, filosófico y contemporáneo con los objetos, en lugar de una “aplicación” de un método autoritario que los sujetta, los aplana y prioriza el espectador/lector sobre lo que los artefactos tienen que decir. La inversión de esa relación de poder es a lo que se apela para lograr el análisis cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la super-modernité*. Paris: Editions du Seuil.
- Bal, M. (1999). *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bal, M. (2002). *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press (2009 *Conceptos viajeros en las humanidades: Una guía de viaje*. Trans. Yaiza Hernández Velázquez. Murcia, Spain: Cendeac).
- Bal, M. (2008). *Loving Yusuf: Conceptual Travels from Present to Past*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bal, M. (2012). "Facing: Intimacy across Divisions"; en: Pratt, G. & Rosner, V. (Eds.). *The Global y el Intimate: Feminism in Our Time*. (pp.119-144). New York: Columbia University Press.
- Bois, Y. A. et al. (1998). "A Conversation with Hubert Damisch." *October* 85 (Summer), 3-17.
- Boletsi, M. (2016). "From the Subject of the Crisis to the Subject in Crisis: Middle Voice on Greek Walls", 3-28 in *The Journal of Greek Media and Culture*, 2,1; reprinted 2017, 431-468 in *The documenta 14 Reader*, eds. Quin Latimer & Adam Szymczyk, München: Prestel.
- Boletsi, M. (2013). *Barbarism and Its Discontents*. Stanford: Stanford University Press.
- Gatens, M. & Lloyd, G. (1999). *Collective Imaginings: Spinoza, Past and Present, (Imaginaciones Colectivas: Spinoza, pasado y presente)*. New York and London: Routledge.



CAPÍTULO II

REFLEXIONES ACERCA DEL NEURO COSMOPOLITISMO⁶

Nick Walker

School of Professional Psychology and Health and School of Undergraduate Studies
California Institute of Integral Studies, California, EEUU.

He estado involucrado en el movimiento de la neurodiversidad desde que era solo una dispersión heterogénea de activistas autistas que se conectaban entre sí en las primeras plataformas de Internet, y he estado involucrado en sentar las bases del campo de los Estudios de la Neurodiversidad desde mucho antes de que alguien lo llamara de ese modo. A pesar de todo, un objetivo central de mi trabajo ha sido ayudar a lograr un cambio de

⁶ Publicado originalmente en inglés en la obra titulada: "Nauroqueer Heresies" (2021).

paradigma en la forma en que la cultura predominante entiende y se relaciona con la neurodiversidad humana –un cambio que se aleja del paradigma patológico dominante en la actualidad– a lo que me he referido durante mucho tiempo como paradigma de la neurodiversidad.

Para crear un futuro mejor, primero hay que ser capaz de imaginarlo. Trabajar para eliminar problemas específicos a menudo es necesario, pero muchas veces, insuficiente. También es esencial tener una visión guía positiva de hacia dónde apunta nuestro trabajo. Cuando se trabaja para lograr una transformación a cualquier escala, desde lo personal a lo global, es vital preguntarse cómo sería si el trabajo de uno tuviera, algún día, el mayor éxito posible. Para aquellos que estamos comprometidos con el trabajo de fomentar un cambio cultural del paradigma de la patología al paradigma de la neurodiversidad, nos haría bien en reflexionar sobre dos preguntas:

1. ¿Qué tipo de actitud o enfoque hacia la neurodiversidad se puede encontrar en personas que verdaderamente han comprendido, adoptado e integrado el paradigma de la neurodiversidad?
2. ¿Qué tipo de actitud o enfoque hacia la neurodiversidad se puede encontrar en una sociedad que ha adoptado completamente y ha sido transformada por el paradigma de la neurodiversidad?

Mi propia respuesta, en ambos casos, se resume en el término neurocosmopolitismo (un término acuñado por mi colega estudiioso de la neurodiversidad Ralph Savarese y por mí mismo, independientemente el uno del otro y más o menos al mismo tiempo). Es probable que un individuo que haya comprendido, adoptado e integrado verdaderamente el paradigma de la neurodiversidad muestre actitudes neurocosmopolitas, y una sociedad que haya adoptado y transformado por completo el paradigma de la neurodiversidad sería una sociedad neurocosmopolita. ¿Entonces qué significa eso? ¿Qué es el neurocosmopolitismo?

El cosmopolitismo es la aceptación abierta de la diversidad humana. El término se usa tradicionalmente en relación con la diversidad de culturas, etnias y nacionalidades; cosmopolita se traduce literalmente como ciudadano del mundo. El cosmopolita considera que toda la humanidad es, en última instancia, parte de una sola comunidad global, una unidad esencial que de ninguna manera queda invalidada por las diferencias entre nosotros y que, de hecho, tiene el potencial de enriquecerse enormemente con esas diferencias cuando nos involucramos con ellas en una relación; espíritu de humildad, respeto y apertura al aprendizaje.

El neurocosmopolitismo consiste en abordar la neurodiversidad con el mismo espíritu con el que el cosmopolita aborda la diversidad cultural. Adoptar el paradigma de la neurodiversidad es negarse a patologizar los estilos neurocognitivos y las experiencias que difieren de los nuestros, y aceptar la neurodiversidad como una forma natural, saludable e importante de la biodiversidad humana: una característica fundamental y vital de la especie humana, una fuente crucial de potencial evolutivo y creativo. Sin embargo, el neurocosmopolitismo va más allá de esta base de aceptación, al igual que el cosmopolitismo va más allá de la mera tolerancia de las diferencias culturales. El neurocosmopolita busca comprometerse activamente con la neurodiversidad humana y preservarla, y honrar, explorar y cultivar sus potenciales creativos, en un espíritu de humildad, respeto y apertura continua al aprendizaje y la transformación.

El opuesto del cosmopolitismo es el provincianismo. En el contexto de la diversidad de culturas y nacionalidades, el provincianismo se reduce a ver la propia cultura y pueblo nativos como la cultura y el pueblo 'normal' por defecto, y otras culturas y pueblos como exóticos, inferiores, amenazantes, inhumanos y/o simplemente "incorrectas" en cualquier medida en que difieran de las propias. Uno podría decir, entonces, que el paradigma de la patología, con su privilegio de cuerpos-mentes particulares y modos particulares de cognición y comportamiento como normales e implícitamente superiores, es una forma de neuroprovincialismo.

Una perspectiva neurocosmopolita, por el contrario, no privilegia el cuerpo-mente como la forma de ser predeterminada 'natural', ni como más 'normal' o intrínsecamente más correcto que cualquier otra, al igual que un sello distintivo del cosmopolitismo es el reconocimiento de que ninguna cultura es más intrínsecamente correcta, natural o 'normal' que cualquier otra. El neurocosmopolita acoge y aprecia las diferencias entre las mentes y los cuerpos – todas las múltiples variaciones en la percepción, la cognición, la encarnación, la experiencia, las necesidades y los estilos de comunicación e interacción – con el mismo espíritu abierto y profundamente igualitario con el que el verdadero cosmopolita saluda las diferencias culturales.

El desarrollo de un espíritu verdaderamente cosmopolita implica necesariamente trascender el racismo, el nacionalismo y los delirios de supremacía cultural. Un cosmopolita racista sería una contradicción en los términos, al menos según cualquier definición de cosmopolitismo que se considere digna de ese nombre. Y, sin embargo, aunque la trascendencia de estas diversas manifestaciones nefastas de provincialismo son un requisito fundamental para el cosmopolitismo, su sola ausencia no constituye en sí mismo cosmopolitismo. Hay varias interpretaciones del cosmopolitismo, pero las versiones del pensamiento cosmopolita hacia las que me inclino van mucho más allá de la simple tolerancia y aceptación de la diversidad humana. En las formas de cosmopolitismo que sirven como modelos de cómo visualizo el

neurocosmopolitismo, el cosmopolita acoge, celebra y se involucra activamente con las diferencias entre nosotros como fuentes de aprendizaje, crecimiento y enriquecimiento mutuo estético, intelectual, cultural y creativo.

Lo mismo puede decirse con respecto al neurocosmopolitismo. El cultivo de una actitud neurocosmopolita implica necesariamente abandonar y trascender la mentalidad neuroprovincialista del paradigma de la patología, en otras palabras, hacer el cambio al paradigma de la neurodiversidad. Este cambio de paradigma es tanto un requisito previo esencial para el surgimiento del neurocosmopolitismo como lo es para el cosmopolitismo el desaprendizaje del racismo, el nacionalismo y el chovinismo cultural. Ver el cuerpo-mente de los miembros de la neurominoría a través de la lente de la patología. Por ejemplo, enmarcar el autismo y otros modos minoritarios de funcionamiento neurocognitivo como 'condiciones', o clasificar el funcionamiento del cuerpo-mente humano como alto o bajo según el grado a la que se ajustan a un conjunto particular de normas culturales de desempeño, es fundamentalmente incompatible con el espíritu neurocosmopolita, de la misma manera que encuadrar a ciertos grupos étnicos como superiores o inferiores es incompatible con el cosmopolitismo.

Al mismo tiempo, el paradigma de la neurodiversidad no es sinónimo de neurocosmopolitismo. El cambio del paradigma de la patología al paradigma de la neurodiversidad no necesariamente conduce al surgimiento de un neurocosmopolitismo en toda regla, es solo un primer paso esencial. El verdadero neurocosmopolitismo va más allá, como insinuó Ralph Savarese cuando dio a uno de sus ensayos sobre neurocosmopolitismo el subtítulo "Más allá de la simple aceptación e inclusión". El verdadero neurocosmopolitismo, al igual que el verdadero cosmopolitismo, se extiende más allá del hecho de aceptar y acomodar las diferencias entre nosotros, hacia una adopción activa y un compromiso con esas diferencias como fuentes potenciales de crecimiento, enriquecimiento y sinergia creativa.

Si tener una voz real dentro de un grupo o sociedad depende de actuar neurotípicamente y de solo hacer los tipos de contribuciones sociales que no perturben el trance colectivo de la neuronormatividad, entonces la simple presencia de individuos neurodivergentes no puede servir por sí sola para aumentar la creatividad, poder de ese grupo, organización o sociedad. Los verdaderos potenciales creativos de la neurodiversidad se pueden realizar, dentro de cualquier entorno dado, solo en la medida en que las personas estén empoderadas para participar en la co-creación colectiva en curso y dar forma a ese entorno mientras actúan abiertamente en formas que quebranten las limitaciones del comportamiento neuronormativo.

Aunque vivimos en un mundo en el que las actitudes predominantes hacia las diferencias culturales, étnicas y nacionales a menudo están lejos de ser cosmopolitas, abundan, sin embargo, los cosmopolitas individuales. Del mismo modo, cualquier persona que haya

aprendido a ver más allá de la estrecha lente distorsionadora del paradigma de la patología puede cultivar un enfoque neurocosmopolita de la vida.

Mi esperanza es que algunos lectores se sientan inspirados no solo para comenzar a generar sus propias visiones de un futuro neurocosmopolita, sino también para compartir y discutir esas visiones emergentes en una variedad de contextos, y así inspirar a otros hacia sus propias imaginaciones neurocosmopolitas futuristas y hacia la participación en más diálogos sobre esas imaginaciones. De modo que, finalmente, puedan surgir visiones colectivas y colaborativas de posibles futuros neurocosmopolitas para darle una mayor direccionalidad al movimiento que trabaja para, y en el campo de los Estudios de Neurodiversidad.

Descubrí que el experimento mental de imaginar un futuro neurocosmopolita es consistentemente productivo e inspirador, y desafiante. Desafiante, porque el paradigma de la patología está arraigado de manera tan profunda y generalizada en la sociedad actual que da forma incluso al movimiento de neurodiversidad en sí, junto con la mayoría de los estudios sobre neurodiversidad. Habiendo surgido en oposición al abuso, la estigmatización y la marginación de las neurominorías que son las consecuencias inevitables del paradigma de la patología, el movimiento de la neurodiversidad, y gran parte de los estudios sobre neurodiversidad existentes hasta el momento, se ha definido en gran medida por esa oposición bastante necesaria. Parte del desafío de imaginar un futuro verdaderamente neurocosmopolita es imaginar no solo un futuro en el que el movimiento de la neurodiversidad haya logrado un progreso sustancial en sus objetivos, sino un futuro en el que esos objetivos se hayan logrado tan bien como para hacer obsoleto el paradigma de la patología.

Ofrezco las siguientes preguntas para despertar la reflexión y la imaginación. Esta breve lista de preguntas está obviamente lejos de abarcar todo; me refiero a ellas como ‘preguntas de muestra’, destinadas no solo a inspirar pensamientos sobre posibles futuros neurocosmopolitas, sino también a inspirar la formulación de otras preguntas en líneas similares:

¿Cómo sería la educación en un sistema en el que la aceptación, la inclusión y la acomodación de todo tipo de cuerpo-mente representan una línea de base incuestionable? ¿Qué pasaría si ‘aceptación e inclusión’ no significara que los estudiantes neurodivergentes fueran aceptados e incluidos bajo supervisión neurotípica dentro de entornos educativos creados por y para los neurotípicos, sino que significara un sistema que se ha formado a través de la colaboración de una amplia diversidad de mentes, un sistema lo suficientemente neurocosmopolita como para colocar a todos los estudiantes en pie de igualdad y hacer que los conceptos de ‘típico’ y ‘divergente’ sean efectivamente irrelevantes? ¿Cómo podría ser la educación en el aula en todos los niveles, desde preescolar hasta la escuela de posgrado, en el contexto de un

enfoque neurocosmopolita de la educación en el que está integrado en el plan de estudios que cada persona en la clase, profesores y estudiantes por igual, trabajen para aprender a comprender y adaptarse a los estilos neurocognitivos y las necesidades de comunicación de todas las demás personas de la clase lo mejor que pueden? ¿Qué pasaría si tanto la educación de jóvenes y adultos, como la formación de educadores, incluyeran el entendimiento explícito de que ningún estilo neurocognitivo es más correcto o normal que otro, y que el trabajo de acomodación mutua es a la vez parte esencial de una educación adecuada y una preparación indispensable para ser un ciudadano participante en una sociedad civilizada?

¿Cuáles podrían ser los resultados si fuera una práctica estándar para las organizaciones buscar activamente cultivar la neurodiversidad dentro de sus rangos en todos los niveles, incluidos los niveles más altos de liderazgo y formulación de políticas? ¿Cómo serían las organizaciones y las instituciones sociales si la conformidad con un conjunto particular de normas neurocognitivas no fuera de ninguna manera, oficial o extraoficialmente, una ventaja para lograr la entrada al empleo, la inclusión, el ascenso o las posiciones de liderazgo? ¿Qué pasaría si el cultivo de la neurodiversidad dentro de los rangos organizacionales no consistiera simplemente en que los individuos neurodivergentes fueran llevados a entornos organizacionales dirigidos por neurotípicos bajo supervisión neurotípica, sino que ocurriera en el contexto de entornos organizacionales neurocosmopolitas en los que los sistemas, estructuras y políticas se crearan en colaboración y junto al liderazgo de una amplia diversidad de mentes, donde no exista ningún tipo de mente privilegiada sobre las demás o se considerara la norma por defecto?

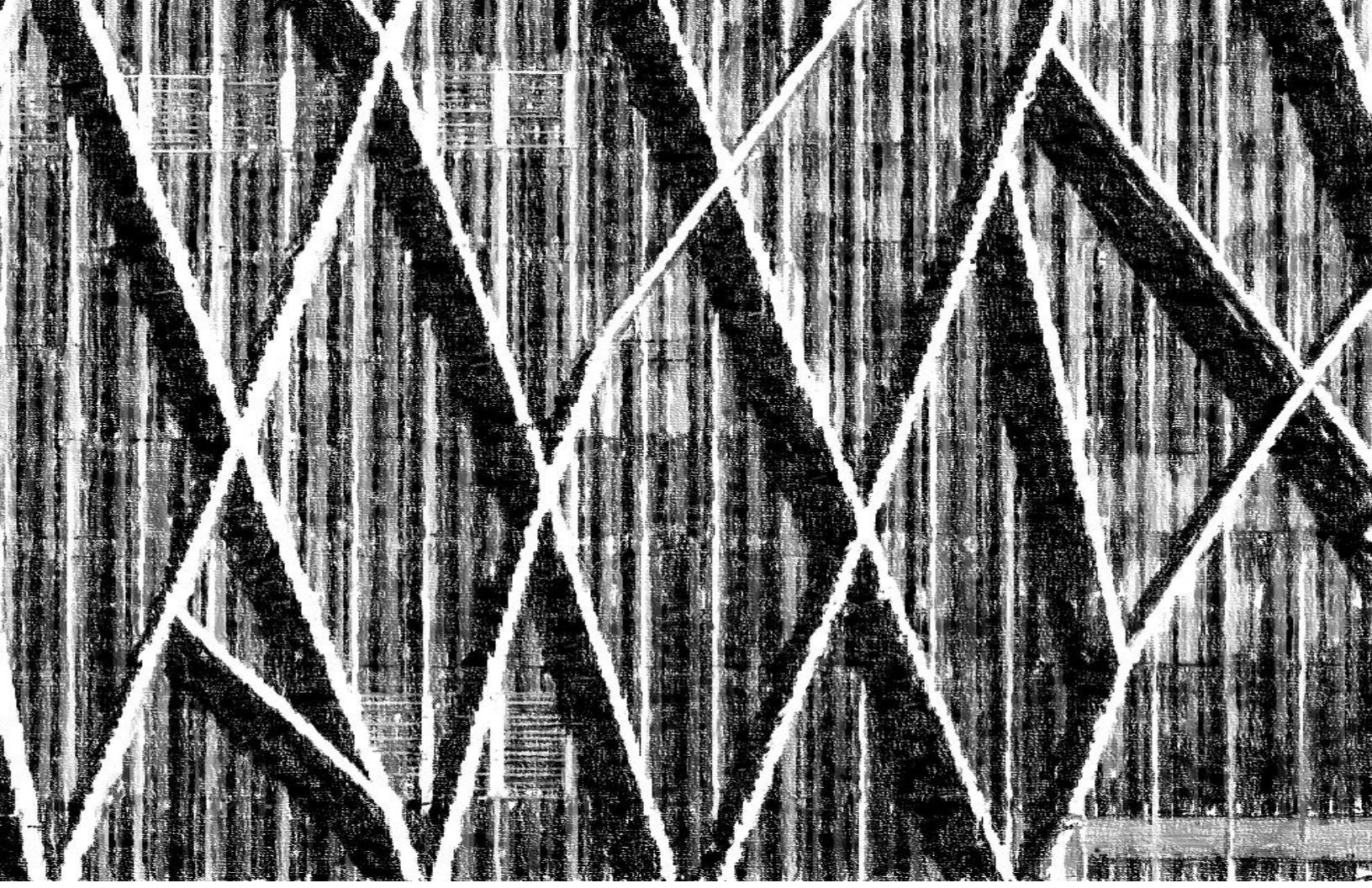
El cosmopolitismo ha funcionado históricamente como una fuente de enriquecimiento cultural e innovación creativa al crear oportunidades para el proceso de adaptación mutua y fusión transformadora conocido como hibridación. Cuando las interacciones interculturales se navegan con un espíritu cosmopolita, en lugar de prejuicios provincianos o agendas colonialistas de dominación, se fomentan intercambios culturales mutuamente beneficiosos para las hibridaciones y sinergias creativas que han dado forma a la música, el arte, el lenguaje, la literatura, la espiritualidad, filosofía, estética, ciencia y tecnología a lo largo de la historia y hasta nuestros días. ¿Cuánto más de lo que el filósofo Edgar Morin llama “el genio de la diversidad” podría despertarse en una sociedad que no solo fuera verdaderamente cosmopolita en su compromiso con la diversidad cultural, sino también verdaderamente neurocosmopolita en su compromiso con la neurodiversidad? ¿Qué nuevas confluencias, hibridaciones creativas y sinergias transformadoras podrían surgir, en todas las escalas y en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura, y cuáles podrían ser los resultados?

Estamos muy lejos de una sociedad neurocosmopolita, pero es un objetivo por el que vale la pena trabajar y una visión que sirve para guiar e inspirar gran parte de mi trabajo. Quizás también sirva para guiar e inspirar el de alguien más. Y mientras trabajamos hacia esta meta

quizás lejana, cada uno de nosotros puede cultivar el espíritu neurocosmopolita en nuestras propias mentes y en nuestras propias vidas, aquí y ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Walker, N. (2021). *Nauroqueer Heresies. Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. New York: Autonomous Press.



CAPÍTULO III

MIRANDO HACIA ADENTRO Y ESCUCHANDO LA FUERZA DE LA VOZ MEDIA: NEURODIVERSIDAD Y PEDAGOGÍA DE LA SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, la educación inclusiva orienta su actividad a la construcción de desconocidos horizontes sociales de esperanza. Asimismo, es una teoría crítica no porque persiga o manifieste la intención de resolver problemas, sino, más bien, porque los crea a partir de

situaciones altamente contingentes. Es también ‘crítica’ su matriz teórica, puesto que, nos aporta diversos dispositivos de acción para resistir al presente. La educación inclusiva manifiesta una profunda relación con la creación y la crítica. Es más, parte de su epistemología trabaja en torno a la cuestión metodológica de la crítica. Entendida como proyecto político encarna un singular acto que debemos aprender a recuperar para intervenir en la multiplicidad de problemas que atraviesan a diversos grupos sociales y, sus respectivas prácticas culturales. Es una forma de devenir-político. Este preámbulo aboga por

[...] un cambio de escala para develar las relaciones de poder donde son más efectivas e invisibles: en los lugares específicos de la propia vida intelectual y de la práctica social. Uno tiene que partir de las micro-instancias de las que se encarna o incrusta el yo y la compleja red de relaciones sociales que componen el yo (Braidotti, 2011, p.269).

Ahora bien, el atributo que transfiere lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emergan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo –su identidad-. A este peculiar proceso de subyugación heurística denomino edipización del objeto de lo inclusivo. Metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea re-ordenadora de sus deseos, cuestión, que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci. Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cautelosamente qué tipo de teoría designa. La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que presento en esta oportunidad, debe entenderse como una ‘crítica’ en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es, que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es, infértil en sí mismo, para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. Trabajo para infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje que he encontrado para interferir en sus reglas de producción del conocimiento.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello,

podemos identificar que este es un espacio que es configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas, se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de meta-receptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción⁷: lo diaspórico.

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial –más bien, reconozco que este se convierte en un *palimpsesto* heurístico⁸, algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial– sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emergir. Interesa encontrar el cambio de ‘alteración’ de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que es condicionada mediante la retirada de su significante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, cuya articulación lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sentidos por desedimentación.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, mientras que, la comprensión heurística queda constituida a través de un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educación pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –ausencia de conciencia heurística-. Discúlpennme la crudeza de la expresión, ya estoy cansado de las simplificaciones que hacemos una y otra vez del sintagma. Descubro las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más, la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es

7 En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

8 Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p.21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal caso, se construye una razón, sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, legítima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p.22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p.14). A esto se agregan, los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero, ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio, impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepcción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo-. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, el que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como he documentado en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

PEDAGOGÍA DE LA SOLIDARIDAD, NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN: PASIONES DIALÓGICAS NECESARIAS

Uno de los propósitos de mayor alcance que enfrenta la educación inclusiva consiste en producir otro tipo de dispositivos de producción de la subjetividad y, con ello, permitir la emergencia de otras modalidades de relacionamiento, convivencia socio-cultural y modalidades de coexistencia. Cada uno de estos propósitos, no hacen más que, confirmar la creación de un diagrama de relaciones transitivas que se abren hacia nuevas tramas de legibilidad ontológicas, muchas de ellas, desconocidas ante los mapas abstractos del desarrollo proporcionados por la psicología desarrollista y evolucionista propias de la modernidad. Ontológicamente, la educación inclusiva asume la pregunta por los múltiples modos existenciales de lo humano. Tarea que exige, promover otro tipo de criterios de legibilidad sobre el material de autenticidad de determinados grupos. Este mandato exige asumir la construcción de relaciones solidarias acordes a las múltiples realidades existenciales de diversas colectividades estudiantiles. La pedagogía de la solidaridad nos puede ayudar a materializar tal propósito. A pesar que, el término ‘solidaridad’ sea objeto de

evocación sistemática entre los practicantes de diversos movimientos sociales críticos contemporáneos, este, en la mayoría de los casos, es un término vago, impreciso y laxo. La neurodiversidad como objeto de análisis específico al interior del campo ontológico de la educación inclusiva constituye una invitación para construir imaginativamente –utilizo este calificativo para documentar la naturaleza y la profundidad del reto al que nos enfrentamos; uno de carácter exclusivamente ligado a las cualidades de los desempeños mentales que sustentan nuestros entendimientos acerca de la convivencia con Otros– otras formas de relacionarnos con los demás. Otra dimensión de análisis, reconoce que, cada una de estas formas de relacionamiento habitan en lo más profundo de formaciones sociales específicas de poder. El trabajo con la alteridad es el resultado de un tipo específico de poder social que, permite reconocer que, la educación inclusiva no admite ninguna modalidad de aceptación pasiva. En efecto, “la solidaridad como estrategia para refundir no sólo las relaciones humanas, sino también la noción misma de lo que significa ser humano” (Gaztambide-Fernández, 2012, p.41).

Ontológicamente, uno de los llamamientos más significativos que efectúa una educación inclusiva transformadora (Ocampo, 2016, 2017 & 2018) es, transformar las relaciones humanas y construir un objeto que no le pertenezca a nadie. Se trata de evitar la complicidad de las configuraciones relationales del colonialismo. Incluso, este condiciona las formas de producción del conocimiento. La ‘inclusión’ en tanto dispositivo de perturbación empática produce formas de solidaridad que permiten interrogar los modos de reclamar relaciones humanas en los diversos espacios de las estructuras educativas. La escuela es un espacio de encuentro intensificado con la diferencia, una que se inscribe en el registro de la multiplicidad. El reto subyacente consiste en repensar los modos de interacción humana y sus criterios de legibilidad asociados a la comprensión del material de autenticidad existencial de cada grupo humano en el nuevo contextualismo ontológico que imputa la educación inclusiva, esta es, la multiplicidad de singularidades. Uno de los atributos claves para que tal premisa encarne la realidad, consistirá en recomponer la sustancia que define aquello que significamos en torno a la diferencia y la alteridad, dos caras de la misma moneda. La diferencia obedece a un mecanismo de producción social que jerarquiza, clasifica y opriime en dicha operación a diversas colectividades a través de su identidad. Es, a través de la propia identidad que determinados cuerpos estudiantiles son subordinados y objeto de singulares prácticas de diferenciación y diferencialismo social. Esta es la base del problema ontológico de los grupos sociales. A pesar que, el problema de lo que cuenta o no, como un atributo legítimo del ser humano y la diferencia cultural subyace en lo más profundo de la matriz colonial del poder. En el centro del entendimiento del concepto de ser humano reside un acto inventivo del proyecto imperial/colonial. En esta dirección, Gaztambide-Fernández (2012), explica que, “el orden heteropatriarcal impone violentamente las leyes coloniales, modos de relationalidad humana, fabricando posiciones de sujeto a través de la intersección y el

entrelazamiento de regímenes discursivos de género, raza, clase, sexualidad y capacidad, entre otros" (p.43). La educación inclusiva intenta recomponer las posiciones de sujeto que se imponen, en gran medida, producto de las articulaciones específicas del poder en singulares prácticas culturales. Son estas regulaciones las que trazan nuestros entendimientos acerca de la *alter-idad* o en su expresión latina: otredad. Es, también, un llamado a abandonar las lógicas tradicionales de formación que han condicionado los proyectos y enfoques educativos en los últimos años. Insiste, Gatzambide-Fernández (2012), señalando que, "los educadores críticos comprometidos con la descolonización y la crítica antirracista deben esforzarse por imaginar qué relaciones humanas podrían surgir de las condiciones actuales, condiciones marcadas principalmente por el aumento de la migración y la inestabilidad económica, ecológica y política" (p.44).

La pregunta por los modos de relacionalidad humana se convierte en una forma de resistencia ante la multiplicidad de escenarios posibles donde la des-humanización se encarna silenciosa e imperceptiblemente a través de diversos proyectos de conocimiento y discursos a favor de la justicia social. Lo humano y la humanidad en tanto atributo relacional es, siempre, un espacio de interdependencia e interconexión. Nadie existe en el vacío, todos existimos a través del Otro. Aquí, la operación consiste en plegar el Yo en el Otro. El ejercicio consiste en liberarnos de las políticas de la diferencia que son atrapadas por el mimetismo coercitivo. Este sintagma ha sido propuesto por Rey Chow, una erudita de origen chino, profesora en Duke University, EEUU., quien, explica que, gran parte, de las políticas ontológicas derivadas de la modernidad establecen criterios de regulación que mantienen al sujeto o a un determinado grupo en un estado de sujeción al interior de un conjunto de categorías y usos visuales que las explican. Son discursos que mantienen en estado de coerción de la potencia ontológica de determinados grupos. En otras palabras, sostiene Chow (2006) que, el mimetismo coercitivo es una modalidad de control analítico que nos informa cómo determinados discursos sobre las diferencias lingüísticas y culturales, mantienen en estado de sujeción a determinadas colectividades. Esta operación es la base de la compulsión por crear similitudes y reprimir el potencial político que encarna la diferencia. Tal discusión, pone de manifiesto una obstrucción estratégicamente organizada para evitar transformar el *socius* que describe los atributos de lo humano en términos de fragmentos más o menos estables, continuos y/o controlables. Los entendimientos que efectúa la filosofía de la diferencia sobre el Otro, marcan un *corpus* de posiciones diferentes en relación con la heterogeneidad desigual del ser. La tarea crítica consiste en subvertir la posición de ausencia del agente de la propia existencia.

La pedagogía de la solidaridad se encarna en la educación inclusiva sí, esta es, capaz de consolidar un entendimiento anti-opresivo y anti-esencialista de sus propios fundamentos. Nunca establece un campo de relacionamiento por el significante que porta el concepto.

Recordemos que el atributo de definición político-semántico y onto-epistemológico que portan las nociones de alteridad, diferencia, libertad y solidaridad se inscriben en una regulación de significantes propias de la ilustración. Es esto, lo que inscribe una relación de la diferencia con un cosmopolitismo pasivo que se torna silenciosamente cómplice con el neoliberalismo cognitivo, político-cultural y emocional. Es necesario que aprendamos a significar cuidadosamente el tipo de relaciones solidarias e inclusivas a las que estamos apelando, e, incluso, examinar el tipo de esencialismos que son reinscritos a través de sus propósitos declarativos. De este modo,

[...] la valorización de la cultura diversidad que impregna y enriquece la sociedad canadiense, el multiculturalismo opera para gestionar y contener la diferencia cultural. También convierte la "diversidad" en una mercancía para ser comercializada y vendida por tanto del Estado como de las corporaciones. Para lograr esto, el multiculturalismo impone concepciones de la cultura que requieren que los individuos adopten identificaciones estrechamente esencializadas que tienen consecuencias políticas significativas, y a menudo negativas. En otras palabras, el multiculturalismo exige identidades culturales, "desplazando efectivamente el marco político-económico determinante de las identidades socioculturales en cuestión en aspectos esencialmente raciales y étnicos significantes" (Gooneywardena & Kipfer, 2005, p. 674). Esto se manifiesta en cómo el término se utiliza para tratar el problema de la diferencia cultural en varios contextos e instituciones, desde escuelas y museos hasta festivales callejeros y centros comunitarios de arte (Gaztambide-Fernández, 2012, p.45).

Tanto la inclusión como la pedagogía de la solidaridad develan una infraestructura de pensamiento que ha sido incapaz de abordar la injusticia política y relacional que atraviesa los diversos engranajes del sistema educativo; especialmente, cuando intenta imponer identidades culturales estrechas, un aparato de análisis que inscribe sus regulaciones en torno a las generalidades de la universalidad. Los entendimientos de la diferencia siempre tienen un impacto en las condiciones materiales, simbólico-relacionales y subjetivas de los sujetos. Muchos de ellos, determinan los modos de ser y existir con y a través de los Otros. Uno de los propósitos políticos de la educación inclusiva consiste en reconocer que, muchos de los enfoques "multiculturales críticos reconocen "que la escuela es en sí misma un lugar para la producción de diferencia y no simplemente un punto de recepción", donde las culturas múltiples son puestas en contacto" (Gaztambide-Fernández, 2012, p.47).

¿Qué entendemos por 'solidaridad' en la pedagogía? Para Gaztambide-Fernández (2012 & 2021), el calificativo 'solidaridad' es objeto de invocación sistemática en diversos movimientos sociales críticos del mundo contemporáneo. Es uno de los conceptos más intensamente empleados por proyectos políticos de izquierda y derecha, los que, comparten un entendimiento ciego sobre su campo de posibilidades, confirmando lo que Freire (1979), denomina una 'solidaridad maléfica'. La solidaridad es un término político que carece de un

esquema de definición vinculante, es esto, lo que la vuelve vaga, imprecisa y contradictoria. El idealismo que la precede, enflaquece su función. Es esto, lo que evita que cualquier proyecto político y de conocimiento quede eclipsado por su función apelativa. Esto mismo acontece sistemáticamente en el terreno de la educación inclusiva. No basta con apelar a ciertos ideales políticos, sin movilizar ninguna clase de significados o transformación de la realidad.

La inclusión como la solidaridad refiere a tipos particulares de relaciones sociales entre diferentes grupos de seres humanos. Este atributo es clave para una praxis educativa transformadora. Un análisis académicamente comprometido examinará si, la sustantivación ‘inclusividad’ y el calificativo ‘solidaridad’ –ambos de naturaleza relacional– son, el resultado de una predicción fáctica o un esquema de determinación metafísica. El primero, nos informa de la situación real que vehicula, mientras que, el segundo, se posiciona en torno al quehacer normativo que ambos términos exigen en la interacción entre diversos grupos. Habitualmente, los usos del término se emplean de “un modo descriptivo, lo hacen en busca de patrones que puedan producir normas prescriptivas para abordar problemas sociales o políticos. Esto es cierto independientemente del contexto político dentro que el concepto está siendo movilizado” (Gaztambide-Fernández, 2012, p.47). La dimensión moral de la educación inclusiva es una apelación que se fortalece a través de una solidaridad humana y un sistema de solidaridad política. Estos dos atributos son cruciales para la construcción de un proyecto político sobre educación inclusiva. Se trata de evitar la propagación de un argumento que apele a formas normativas de reciprocidad social. “En lo que se refiere a normas y obligaciones morales, el concepto de la solidaridad social hace más por la aplicación de las órdenes coloniales que por la descolonización. Esto es también es cierto para las concepciones normativas de la solidaridad política” (Gaztambide-Fernández, 2012, p.48).

Programáticamente, los sustantivos ‘inclusión’ y ‘solidaridad’ encarnan una determinación metafísica cuya función consiste en prescribir lo que cada término podría o debería implicar. Es en el encuentro con su determinante metafísico lo que encarna la sistematicidad de un compromiso con la normatividad de su función y, por consiguiente, del esencialismo. El problema es que, el terreno de lo común como de las obligaciones mutuas no es del todo claro en los proyectos que cada uno de estos sustantivos encarnan. La intencionalidad de ambos proyectos se orienta a la producción de patrones normativos para abordar diversos problemas sociales, independiente del contexto político dentro del que cada entendimiento sea movilizado. Resulta interesante observar, cómo tal conjunto de desempeños de orientación metafísica puede concebir las relaciones sociales en diversos niveles de abstracción, con especial énfasis en el universalismo. Lo que nos debe interpelar es movilizar los objetivos políticos de la solidaridad que son encarnados en las diversas apelaciones a favor de una educación informada a través de diversos proyectos de justicia. El problema es que, la corriente mayoritaria que justifica la apelación a favor de una educación más inclusiva

y justa socialmente, incurre en un argumento miope que consolida una comunidad humana idealizada (Gaztambide-Fernández, 2012), omitiendo de este modo, diversas acciones de carácter anti-solidarias y anti-inclusivas o, más bien, pseudo-inclusivas. Es este punto, lo que me parece más dilemático poder discutir, puesto que, las agendas a favor del cambio social positivo se terminan convirtiendo en una tecnología –en estricto sentido *foucaultiano*– de direccionalidad ontológica que nos presenta tal escenario como el único posible. Lo que estoy señalando aquí, es la homogeneidad del argumento para pensar un mundo atravesado por la multiplicidad. A pesar que la solidaridad y la inclusión posean un alto poder relacional, es importante que la performatividad de cada uno de estos pueda ser encarnada a través de un marco de complejidad, es decir, coherente con las demandas de muchos otros mundos que se encuentran entrelazados entre sí. Una advertencia crucial nos informa que tanto los entendimientos a favor de la solidaridad y la inclusión se encuentran atrapados en concepciones de carácter iluministas e ilustradas que establecen una relación normativa con la alteridad, una que deviene en una relación cosmopolista, o bien, es presa de encubrimiento y reproducción de diversas clases de opresión. Ambas siempre trabajan en tensión con la dominación. Las tensiones que acabo de referir no hacen más que demostrar diversos “actos asimétricos de solidaridad, que “cuestionan una teoría basada en la normatividad de las formas recíprocas de reconocimiento” (Gaztambide-Fernández, 2012, p. 49).

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA TRIADA DE LA PEDAGOGÍA DE LA SOLIDARIDAD

¿Cómo entender la solidaridad en el contextualismo ontológico de la educación inclusiva? Un primer apunte, consiste en reconocer que la inclusión es una forma política y de hacer política. La tarea que este argumento entraña es simple: imaginar relaciones humanas de otra manera. Este es, a su vez, un reto epistemológico y ontológico. La solidaridad es la base de todo proyecto político a favor de un cambio social positivo. El contextualismo ontológico de la educación inclusiva funda su razón de ser en la multiplicidad de singularidades o en un diagrama de relaciones transitivas compuesta de múltiples modalidades de coexistencias humanas. Es esto, lo que resalta la tríada propuesta por Gaztambide-Fernández (2012), en tono a lo que él denomina: ‘pedagogía de la solidaridad’, un sintagma de análisis integrado por una dimensión relacional, transitiva y creativa. Cada una de estas, a su forma, contribuyen a redefinir el esquema de relationalidad al que apela la ontología de la educación inclusiva, un espacio de carácter relacional y procesal, que reconoce que toda forma existencial está en permanente devenir y es el resultado de la relación que cada sujeto establece con las respectivas estructuras sociales que los atraviesan –materialismo subjetivo–. El imperativo incluir aquí se inscribe en la senda de re-imaginar el mundo, nunca de encerrar el conocimiento de ciertos grupos amalgamados al margen de la historia. La inclusión trabaja a la inversa del cosmopolitismo, esto es, supera una orientación individual hacia la diferencia.

Este es, uno de los tantos intereses que subyacen a la regeneración sistemática de la matriz de individualismos-esencialismos. La dimensión relacional de la ontología de la educación inclusiva reconoce no sólo la potencia de lo humano que reside en el entrelazamiento de diversas expresiones existenciales de lo humano, sino que, además, es en el encuentro entre sujetos que son hechos en y a través de una multiplicidad de modos existenciales de lo humano donde este registro despliega su poder afirmativo. El carácter ontológico relacional se inscribe en el registro de todo cuanto existe se encuentra íntimamente relacionado. Esta es la premisa fundacional de la ontología de la educación inclusiva, de uno de sus atributos centrales: la multiplicidad de singularidades. Esta concepción escapa al dualismo ontológico propio de la modernidad. El hecho relacional es clave en la constitución misma de la subjetividad. La clave de esta propuesta reside en la capacidad de aprender convertirse en el deseo encarnado de cada singularidad. Esta es la base del devenir como principal propiedad ontológica.

Otra tarea ontológica que enfrenta la educación inclusiva consiste en aprender a deshacer las modalidades de transmisión y control de las subjetividades heredadas y continuamente (re)producidas por diversos procesos de colonización en curso. Este punto es clave para documentar de la diversidad de formas de vida en ruinas que experimentan diversas colectividades. Cuando nos encontramos trabajando a favor de la creación de procesos de inclusión –en el nivel educativo que sea– debemos preguntarnos qué sucede en el plano infra-psíquico de los diversos colectivos estudiantiles que deseemos incluir a determinadas estructuras educativas. El problema no queda resuelto al aumentar exclusivamente el número de estudiantes matriculados en las instituciones educativas. La inclusión tiene una dimensión psíquica que debemos aprender a visualizar. ¿En qué consiste esto? Este interrogante nos pone en presencia de lo que Foucault (1985), denomina: ‘tecnologías internas’, esto es, un atributo central para comprender la vida psíquica y material de sus practicantes, especialmente aquel material que es reprimido. La educación inclusiva es un llamamiento para alterar nuestros aparatos imaginativos. Este imperativo siempre debe guiar nuestras luchas, en particular, porque esta configura una conciencia diferencial politizada que, psíquicamente, les permite acceder a un mismo dominio psíquico respetando su naturaleza singular y múltiple que, favorece un entendimiento identitario que procede en el registro de una conciencia de coalición, lo que da paso a una singular política de subjetividad situada. La inclusión es siempre un trabajo sobre la conciencia, puesto que, nos obliga a analizar cautelosamente frente a qué situaciones esta puede convertirse en un esquema de resistencia ontológica. Su poder reside en la capacidad de promover un diagrama de relaciones entre diversas identidades de forma diferente. Si la resistencia es una práctica ontológica, entonces, debemos aprender identificar los nuevos tipos de democratización de la opresión. Necesitamos aprender a descifrar los sistemas de posicionalidad y transcodificación que

afectan a determinadas expresiones ontológicas. La inclusión es un espacio de multiposicionalidad y de redes de conciencia diferencial (Sandoval, 2002).

[...] Esta posibilidad depende de un reordenamiento constante en relación con un paradigma completo que incluye dimensiones paradigmáticas y sintagmáticas móviles, y que requiere el reformateo perpetuo de la conciencia y la práctica. Así, la subjetividad está continuamente redeterminada por las influencias fluctuantes de esos poderes que nos rodean y nos atraviesan, así como por la memoria de aquellas identidades que pudieron haber tomado, y aún pueden tomar, "nuestros" lugares actuales. Es en la coyuntura cambiante entre lo paradigmático y lo sintagmático que emergen nuevas combinatorias a través de una forma continua de lectura semiótica de la vida que ubica al sujeto diferencialmente dentro del poder (Sandoval, 2002, p.76).

El problema es que a inclusión en tanto categoría de análisis y fenómeno estructural y relacional escapa a la determinación de una naturaleza sintáctica, es decir, sometida a un conjunto de significados ordenados normativamente. La inclusión actúa de acuerdo con la contingencia de los fenómenos con los que dialoga. Es esto, lo que delimita su naturaleza performativa. Otro reto que enfrenta este campo en la comprensión de su ordenamiento epistémico y ontológico consiste en aprender a develar sus tecnologías internas o psíquicas y sus tecnologías externas o aquellas que delimitan su praxis social. La semiología de la educación inclusiva es un singular esquema de resistencia. Este punto muestra coincidencia con lo que Sandoval (2002), rescata de Barthes (1957), específicamente, en torno a la mitología a través de la que plantea un método emancipatorio para desafiar a las ideologías dominantes. Esta, junto con la exo-nominación revolucionaria habitan en lo más profundo del corazón de la educación inclusiva en tanto práctica política. La exo-nominación opera en el registro de

[...] la operación de apropiación de las formas ideológicas dominantes son utilizarlas en su totalidad para transformarlas. Esta tercera tecnología es absolutamente necesaria para realizar intervenciones intencionadas en la realidad social, mientras que las dos tecnologías anteriores, "semiología" y "mitificación", son tecnologías "internas" que se mueven inicialmente a través del ser mismo de la conciencia (Sandoval, 2002, p.82).

El atravesamiento crítico que nos presenta Sandoval (2002), nos permite reconocer que, la racionalidad *mainstream* que aboga a favor de una educación más inclusiva, surgió de la misma matriz de discursos que niegan, permiten y reproducen la diferencia, es esto, lo que sistemáticamente hace que coexistan diversos sistemas de diferenciación y diferencialismo social. Una educación inclusiva crítica, alterativa y transformadora (Ocampo, 2017 & 2018) debe enseñarnos a deslindar las diversas modalidades de sujeción ideológicas que atrapan la subjetividad de determinadas colectividades en parte de la gramaticalidad del régimen normo-céntrico de la diferencia. Una visión que se encarga de esencializarla e instaurar un sistema de atribución negativa en ella. Esta es la base del problema ontológico de los grupos

sociales. Se trata ahora, de promover un sistema de liberación afectiva consciente. La inclusión encarna el mandato: “La conciencia diferencial es la expresión de la nueva posición de sujeto reclamada por Althusser: permite funcionar dentro, pero más allá, de las demandas de la ideología dominante” (Sandoval, 2002, p.43). El peligro de entender la inclusión –fenómeno y campo de investigación– y la educación inclusiva –circunscripción específica de verdad– en términos de sistema de asimilación es que legitimamos un proyecto estético que funda su razón de ser en la duplicación de los derechos, políticamente, la integración y, psíquicamente, la asimilación. Cada una de estas dimensiones construyen lo que he denominado ‘estructuras de asimilación inclusivas’ (Ocampo, 2021). Es esto lo que más hacemos cuando practicamos la educación inclusiva alejada de su real centro heurístico.

Examinemos ahora, qué es lo que define a la educación inclusiva como una perspectiva revolucionaria. Antes de avanzar en el argumento, es importante des-esencializar cualquier tipo de significante. Por ‘revolucionario’ no adscribo a un entendimiento de carácter romántico, ni mucho menos, a un calificativo que persiga el propósito de retomar viejas utopías o proyectos políticos agotados en su función histórica. Hecha esta advertencia y, con la claridad de sus propósitos en mente, exploremos ahora en que consiste esto. Tal como señala Sandoval (2002), la ideología-como-táctica insiste en la regeneración del esencialismo y el individualismo ontológico que, no es otra cosa que, un atributo estratégico para que el régimen normo-céntrico de la diferencia se regenere sistemáticamente. Este argumento insiste en la semejanza de determinadas identidades sociales, culturales, raciales y otras expresiones del excepcionalismo ontológico, resaltando sus únicas diferencias externas o como ha sostenido anteriormente, puntualizan en diferencias universales para interpretar la multiplicidad de formas de lo humano. La educación inclusiva asume la pregunta por los múltiples modos de existencia de lo humano y la naturaleza del régimen de sus signos que de cada una de ellas participan. En efecto, esta concepción contribuye a intensificar una ideología que “identifica, legítima, reclama e intensifica sus diferencias —tanto en forma como en contenido— de la categoría del más humano. Los practicantes de la forma revolucionaria creen que la asimilación de tales innumerables y agudas diferencias no son posibles dentro de los confines del presente orden social” (Sandoval, 2002, p.57).

La educación inclusiva en tanto proyecto político complejo y proyecto de conocimiento en resistencia asume el compromiso ético y ontológico de reestructurar fundamentalmente para que cualquier estrategia a favor de la afirmación y legitimación pueda funcionar construyendo un diagrama de alteración sobre el carácter sintáctico o la determinación de significados claramente ordenados o estabilizados en torno a tal función. Su meta es aprender a intervenir en los engranajes que define la singularidad de cualquier sistema de subordinación al imbricarse en peculiares políticas ontológicas a favor del cambio social positivo. La inclusión encarna una forma diferencial de conciencia, especialmente, “cuando se promulgan en

relación dialéctica entre sí y no, como ideologías separadas, cada modo de conciencia de oposición, cada ideología-praxis, se transforma en una especie de armamento táctico para intervenir en las cambiantes corrientes del poder" (Sandoval, 2002, p.59).

Regresemos a la tríada que define la composición ontológica de la pedagogía de la solidaridad. La primera dimensión que observa Gaztambide-Fernández (2012), es lo relacional. Este atributo recata uno de los compromisos ético-praxiológicos de la educación inclusiva que acontece en lo relacional, un atributo que se torna más complejo que la mera reciprocidad. Esta es una forma más compleja que lo que conocemos de lo comunal, lo social o lo familiar; esta, resalta un compromiso deliberativo que "reconoce el ser como co-presencia, tomando deliberadamente como punto de partida de que los sujetos individuales no entran en relaciones, sino que se hacen sujetos en y a través de las relaciones" (Gaztambide-Fernández, 2012, p.52). La educación inclusiva debe aprender a tomar distancia de la ilusión individual que nutre sus desarrollos genealógicos impulsados a través de la travestización de sus fundamentos cognitivos con la educación especial –principal fracaso cognitivo que puede ser leído en términos de un éxito en el fracaso-. Es esta imaginación la que persiste sistemáticamente en la intelectualidad pedagógica, a través de una especie de individualismo que toma la multiplicidad como punto de arranque y, que, a su vez, es incapaz de resolver los problemas más apremiantes de un mundo que por naturaleza es plural.

La dimensión relacional nos enseña a comprender que a través de esta compleja trama de relaciones son establecidas diversas condiciones de coexistencia entre actores y sus respectivas fuerzas de singularización. Existimos a través del otro (inter-existencia). Este es el hecho más contingente que cada grupo humano debe aprender a leer. El ser siempre es un 'estar con', ninguna existencia opera por fuera de ninguna modalidad de coexistencia. Otro atributo crucial consiste en documentar, de qué manera, "lo colectivo implícito en el "ser" nunca es una entidad ya definida con marcadores estables de cualquier tipo. Más bien, nuestro ser colectivo es también un ser en relación con otro, con límites que son en sí mismos parte integral del ser y que están constantemente negociado, redefinido, extendido e invadido" (Gaztambide-Fernández, 2012, p.52). Una ontología relacional opera en la inter-existencia y en la inter-dependencia. Es un singular sistema de plegado del Yo y el Otro, en su función se constituyen como tales. Agrega Gaztambide-Fernández (2012) que, "no se trata tanto de llegar a "saber" del otro, ya que el otro es, según Levinas, "incognoscible hasta el infinito", sino de atender a las condiciones de posibilidad que producen el encuentro entre el yo y el otro" (p.53).

La dimensión transitiva de la pedagogía de la solidaridad posibilita comprender que la praxis de la educación inclusiva se juega en una relación solidaria, puesto que, su praxis encarna una singular relación solidaria con los demás. Al decir de Freire (1979), "la verdadera solidaridad con los oprimidos significa luchar a su lado para transformar la realidad objetiva

que los ha convertido en estos seres” (p.49). Se trata de superar cualquier forma maléfica de producción de solidaridad. La inclusión como la solidaridad comparten una orientación activa hacia los otros, es esto, lo que determina su carácter transitivo, aquello que posee el poder de actuar por sí solo y producir efectos inesperados en la propiedad realidad situacional de cada actante. Es el atributo transitivo lo que define la naturaleza de su propia práctica. Habitualmente, el sistema de transmisión o la pedagogía con la que se nos presenta la función de lo inclusivo en el mundo actual, encarna una apelación que sitúa su argumento en términos de un compromiso –muchas veces normativo– o en un cierto estado de, y, de esta forma, nos olvidamos de estar en. Creo que el ‘estar en’, es clave. El verbo infinitivo ‘estar’ nos informa acerca de una voz media –es la fuerza donde reside su potencial estratégico–, es una acción que afecta, altera o modifica al que actúa en relación con el Otro. La inclusión siempre existe en la acción con el otro. Es esta, la base de la coexistencia. La voz media reside en el centro heurístico de la educación inclusiva, pues, sin ella, no es capaz de modificar al sujeto que toma la acción. Altera al ejecutante como al receptor, al lenguaje, los cuerpos y las ideologías que se inscriben en ellos. La voz media trabaja para destruir toda forma de voyerismo inclusivo que, no hace más que, aumentar la división entre ellos y nosotros. Al respecto Gaztambide-Fernández (2012), agrega que,

[...] un modo diferencial de conciencia que conscientemente despliega—y transforma—la subjetividad: implementar una acción que vuelve a crear el agente incluso cuando el agente está creando la acción, en un bucle continuo y quiasmático de transformación. El activista diferencial es así hecho por la intervención ideológica que ella también está haciendo: la única. El resultado final predecible es la transformación misma. (2000, pág. 157). Porque busca permanentemente la transformación, la solidaridad transitiva es transitoria y, por definición, contingente (p.54).

La dimensión creativa de la pedagogía solidaridad posee impactos significativos en la comprensión ontológica de la educación inclusiva, especialmente, se accede a ella a través de singulares modos poéticos, hablamos así, de “gestos, música, imágenes, sonidos, palabras, que se desploman o se elevan a través de la significación para encontrar algún vacío— algún nolugar—para reclamar lo que les corresponde” (Sandoval, 2002, p.149). el llamamiento de la dimensión creativa apela a la transformación de la conciencia, es una estrategia para repensar nuestras interacciones y/o encuentros con los demás, a objeto de reorganizar nuestros deseos y las formas pasionales que participan en la configuración de determinados ordenes jerárquicos responsables de diversas prácticas de diferenciación y diferencialismo social y pedagógico. La inclusión es una práctica relacional que acontece a través de diversos encuentros inesperados. De este modo,

[...] el término “creativo” conlleva sus propias complicaciones conceptuales, ya que normalmente se enmarca dentro de los límites de un sujeto humano que se supone

que es creativo o tiene la capacidad de creatividad. Quizá porque la historia conceptual de la “creatividad” ha sido abrumadoramente ubicado dentro de la psicología, y más recientemente la psicología social, el concepto retiene ideas de individualidad que rozan las premisas de la solidaridad relacional y transitiva. Incluso el tipo de enfoque interdisciplinario defendido por académicos que reconocen las formas complejas en que la creatividad se sitúa en contextos sociales y culturales conserva una concepción de lo “creativo”, el individuo” que entra en procesos creativos colectivos con el propósito de mejorar las habilidades (por ejemplo, Sawyer & DeZutter, 2009; Sawyer, 2012). El mismo atomismo psicologizado evidente en las versiones individualistas de la creatividad impregna el enfoque sociocultural, en el que individuos presumiblemente racionales (y, por supuesto, creativos) contribuyen con sus perspectivas únicas hacia la mejora del proceso creativo (Gaztambide-Fernández, 2012, p.58).

Finalmente, recuperando algunas reflexiones de Spivak (2013), no olvidemos que las formas de narrativización de grupos construidos al margen de la historia, no hacen más que, “producir narraciones históricas y explicaciones que transforman el *socius*, sobre el cual se escribe nuestra producción, en fragmentos más o menos continuos y controlables que son legibles. Cómo emergen estas lecturas y cuáles de ellas se sancionan, poseen implicaciones políticas en todos los niveles posibles” (Spivak, 2013, p.57). La otredad opera en muchas ocasiones como parte del disfraz de una historia alternativa que omite la pregunta acerca de cómo debemos reflexionar en nuestra interacción con un grupo determinado. Es esto, lo que marca un *corpus* de posiciones diferentes en relación con la heterogeneidad desigual del ser.

CONCLUSIONES

A menudo, la educación inclusiva se enseña como un objeto del pasado, esto es, apegado estrictamente al dictamen de los signos del régimen especial-céntrico, o, como una ocurrencia tardía de esta. Al más puro estilo maoísta, hay quienes, “en su deseo de ubicarse en el Otro, valoran la privación del Otro y propugnan una política farisaica de carencia, subalternidad y victimización” (Chow, 2006, p.76). ¿Cómo liberar a la alteridad de estas imágenes que las mantienen en un estado de mimetismo coercitivo? Lo que tenemos que aprender a superar el ‘exceso mimético’ (Duemert y Storch, 2021) y el ‘mimetismo coercitivo’⁹ (Chow, 2006), que afecta a las políticas de representación del Otro en el Sur Global. La primera, es una construcción que sobre-representa las posibilidades reales de comprensión ontológicas del Otro. Puede ser leído en términos de un sistema de fetichización ontológica. El mimetismo coercitivo es una modalidad de control analítico que nos informa cómo determinados discursos sobre las diferencias lingüísticas y culturales mantienen en estado de sujeción a determinados grupos. Ambas formas, puntualizan acerca de cómo se continúa

⁹ Esta metáfora explica cómo determinados grupos permanecen fieles al material de comprensión ontológico que los determina. Tal fidelidad se amalgama a través de diversas clases de discursos e instituciones que trabajan para mantener a las personas en determinados perímetros existenciales.

imitando y re-presentando las prácticas coloniales dominantes en el estudio ontológico de la lengua. El problema es que, “el colonialismo fue informado por un deseo de reproducir su cultura en las colonias como tantas copias fieles del modelo original” (Duemert y Storch, 2021, p.3). En efecto, a través de esta resignificación se “crean fantasías de semejanza y comprensión, y se controla al Otro que es absorbido en el propio sistema de pensamiento del colono. En otras palabras, la alteridad es domada y su alteridad inquietante es silenciada (Duemert y Storch, 2021, p.6).

La neurodiversidad es un proyecto que se escribe con muchas formas de alteridad, siendo el resultado de un tipo específico de poder social que le permite intervenir en una diversidad de prácticas culturales y escenarios sociales, especialmente, que las diversas instituciones de educación superior a través de este movimiento eviten amontonar mayor opresión sobre biografías que ya están cargas de diversos sistemas de opresión entrelazados. El llamamiento consiste de este modo, en evitar convertir a la neurodiversidad en una nueva forma de solidaridad que encubre diversas clases de viejas ideologías, las que, son coherentes, con determinados proyectos políticos y mecanismos de diferenciación. La neurodiversidad no privilegia ninguna forma específica de alteridad, pues, reconoce que, en su desarrollo coexiste un código ontológico altamente necesario para ampliar los marcos de politización de la alteridad y sus problemáticas, desde una perspectiva de permanente cambio. Necesitamos fortalecer un sistema de intelectualización de una conciencia neurodiversa. Sin duda alguna, este es uno de sus aspectos más dilemáticos y contingentes.

La educación y lo inclusivo son inmanentes a la propia experiencia humana. Sin embargo, es esta misma inmanencia lo que la vuelve difícil definir en términos de un sentido unívoco. Un rasgo distintivo del campo es su naturaleza polifónica que encarna una pluralidad de significados, es este quehacer de la multiplicidad, el que habita en lo más profundo de los entendimientos epistemológicos de la educación inclusiva. La multiplicidad es, a su vez, un rasgo distintivo de la naturaleza de sus conceptos epistemológicos y de su dinámica de producción del conocimiento. Hablamos del principio de heterogénesis y de relaciones exteriores. En efecto, sus debates “se centran no sólo en cuestiones relativas a la constitución de la subjetividad sino en cuestiones como las del poder, la representación y el discurso, en lugar de significar una materia predeterminada con un sentido preestablecido y naturalizado” (Edgar y Sedgwick, 2005, p.18). La educación inclusiva como teoría no es otra cosa que un esquema de pensabilidad organizado estratégicamente para explicar una diversidad de fenómenos. Es necesario reflexionar detenidamente con qué tipo de teoría estamos interactuando.

De este modo, las formas de visibilidad y los actos de ver son, en sí mismos, ámbitos problemáticos, es mucho más que el mero acto de comprender y ver. Se trata acerca de cómo participamos en la elaboración de una singular política de discursividad que (re)configura su

relación entre signo, imagen y material de inteligibilidad ontológico. Lo que intento hacer ver es que “las cuestiones políticas de visibilidad implican mucho más que cuestiones empíricas que hacer con la selección y composición de quién o qué está representado dónde y cuándo y cómo” (Bowman, 2010, p.246). A objeto de resolver los nudos críticos que participan en la configuración de las imágenes de la inclusión, es necesario aprender a escuchar los fenómenos que en ellas convergen y participan. La capacidad de escuchar activamente las imágenes del campo nos permite atender a la dimensión fenoménica estructurante del mismo, necesitamos aprender a escuchar el sentido real de sus signos e imágenes. Tal tarea crítica exige de la determinación de un “campo compartido de inteligibilidad como condición de posibilidad para la comprensión” (Chow, 2006, p.113). La condición de posibilidad de cualquier significado es un complejo logro que es clave en la estabilización de la imagen. Las condiciones de visualidad de la educación inclusiva se encuentran íntimamente relacionadas con las condiciones, las implicancias y las consecuencias culturales. Necesitamos romper los modos visuales que sustentan las articulaciones de los modos epistémicos de focalizar lo inclusivo. Lo que es parte de un dispositivo estratégico de regulación heurística.

El visualismo de la educación inclusiva corresponde al efecto de objetivización de su función apegada a una naturaleza que no le pertenece. El visualismo es clave en el funcionamiento del esencialismo, favorece los anclajes con una alteridad restringida que es constituida a partir de una relación desigual con el Otro. Debemos estudiar seriamente las formas de abordar y manejar las vías de acceso al contenido auténtico del material de comprensión ontológico. El problema es que todos los sujetos de la inclusión producidos en el marco del esencialismo son creaciones que poco tienen que ver con sus reales designaciones existenciales. Cada una de las atribuciones a través de las que reconocemos a cada una de las figuraciones ontológicas de la educación inclusiva no dependen de un factor natural sino de una condición espontánea que define su vigencia en el mundo. Cada uno de estos universos ontológicos no son más que construcciones discursivas. Lo dilemático de esto es que uno no nace en torno a una determinada figuración, sino que, uno se vuelve o, mejor dicho, se configura de esa manera. Todo ello, opera en términos de una hipótesis represiva acerca del material ontológico de aquellos grupos que significamos como parte de la inclusión, lo que pudo ser significado como “la restrictiva economía que se incorpora a la política del lenguaje y del habla, y que acompaña a las redistribuciones sociales” (Chow, 2006, p.127) asociadas a cada material ontológico.

Las imágenes de la educación inclusiva son consecuencia de una persistente tradición académica de corte esencialista que se regenera sistemáticamente a través de diversas marcas de desigualdad y estereotipos, es sobre esto, que se afianza cada proceso de semiotización. Este placer visual nos saca de su centro de comprensión. Las imágenes juegan un papel clave en la consolidación del material ontológico de los grupos sociales. Los

sistemas de visibilización de tales imágenes son, siempre, consecuencias de un sistema de estabilización complejo que sólo alcanza su efectividad mediante una construcción específica. Cada una de sus focalizaciones alteran las lógicas culturales y, en especial, al régimen visual global dominante que conocemos por medio de una razón farisaica, afectando mucho más allá de la vida (inter)subjetiva y las identidades culturales. Las condiciones de visualidad de la educación inclusiva impactan sustantivamente en los criterios de definición ontológicos de ciertos grupos llamados 'vulnerables', quienes son capturados a través de los significantes instituidos por la modernidad ontológica. De ahí, mi persistente interés en la reconversión del material de comprensión existencial de cada grupo.

¿Qué implica pensar la neurodiversidad como poder afirmativo? El poder afirmativo de la inclusión aplicado a la comprensión de la neurodiversidad nos permite reconocer una cierta fragilidad en la base misma de la existencia. Esto es algo que está íntimamente relacionado con nuestros cuerpos. Al concebir la neurodiversidad en tanto vector de poder afirmativo se convierte en un llamamiento a "en políticas afirmativas, lo que implica la creación de alternativas sostenibles orientadas a la construcción de horizontes sociales esperanza, al mismo tiempo que, hace teoría crítica, lo que implica resistencia al presente" (Braidotti, 2011, p.268) y, en particular, del tipo de articulaciones que tiene lugar en las estructuras universitarias. El poder afirmativo es siempre una expresión de una singular conciencia de oposición. La neurodiversidad es una forma existencial y ontológicamente imaginativa para resistir al presente, más específicamente, a la multiplicidad de formas de "injusticias, violencias y las vulgaridades de la época, mientras seamos dignos de nuestro tiempo, para comprometernos con ellos en una productiva, aunque forma oposicional y afirmativa" (Braidotti, 2011, p.268).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1957). *Mithologies*. París: Noonday.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, v. 13, n. 3, p. 239–253.
- Braidoti, R. (2011). *Nomadic theory*. New York: Columbia University Prees.
- Chow, R. (2006). *Reading Rey Chow: Visuality, postcoloniality, ethnicity, sexuality*. New York: Peter Lang.
- Deumert, A. & Storch, A. (Edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. Oxford: Oxford Scholarship.
- Edgar, A. & Sedgwick, P. (2005). *Key concepts in cultural theory*. London: Routledge.

- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: FCE
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol. 1, No. 1, 41-67.
- Ocampo, A. (2016). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque*. (pp.24-89). Ediciones CELEI: Santiago.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones UGR.
- Ocampo, A. (2017). La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica. *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 1, Nº. 2, 12-30.
- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 2. Núm. 1, 15-51.
- Ocampo, A. (2021). *Y-cudad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*. Cuenca: Editorial CES-AL
- Sandoval. Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Spivak, G. (2013). *Una educación estética en la era de la globalización*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



CAPÍTULO IV

REVOLUCIÓN NEURODIVERSA: UN NUEVO LENTE PARA VER EL “TDAH” EN NIÑAS Y MUJERES. UNA MIRADA CRÍTICA A LOS MODELOS NEURONORMATIVOS

Nelly Álvarez Aranda
Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Bernardo O’Higgins (UBO), Chile

Mauricio Valenzuela Harrington
Laboratorio de Neurociencias, Facultad de Ciencias Naturales y Exactas,
Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación (UPLA), Valparaíso, Chile

Chestin Tatiana Carstens Vásquez
Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Bernardo O’Higgins (UBO), Chile

INTRODUCCIÓN

En muchos casos, cuando se introducen en la práctica nuevos paradigmas y formas de pensar, es necesario describirlos y comprenderlos haciendo uso de un lenguaje específico. En este caso, el paradigma de la neurodiversidad sugiere que la función cerebral diferencia un área natural que forma parte de la diversidad humana, una parte valiosa de la diversidad humana, beneficiosa para la sociedad, por cuanto, no son vistas como "anormales". Sin embargo, la terminología incorrecta puede causar confusión y malas interpretaciones. En consecuencia, una terminología adecuada es importante cuando se habla de neurodiversidad.

Este capítulo utiliza el Estilo Cognitivo Cinético (ECC), acuñado por Nick Walker, en lugar de TDAH. Tal como señala, la etiqueta TDAH significa trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los términos "trastorno" y "déficit" provienen de paradigmas patológicos, mientras que el término "estilo cognitivo cinético" se aleja del lenguaje dominante del paradigma y alcanza una estrecha relación con el paradigma de la neurodiversidad (Walker & Raymaker, 2021). El término ECC, se refiere a que la atención de una persona cinética se mueve más que la de la gente no cinética. Para algunos cinéticos, esto también significa más movimiento o comportamiento más activo que para los no cinéticos. Walker nos insta a abogar por un lenguaje basado en el paradigma de la neurodiversidad, en lugar de utilizar frases como "persona con TDAH", o "ella tiene TDAH", "persona con ECC", o "ella tiene ECC", sugiere utilizar expresiones como "soy cinética" o "una persona cinética" (Walker, 2020) para promover entornos respetuosos con las diferencias, permitiendo a las niñas y mujeres cinéticas desarrollar todo su potencial.

Es importante señalar el impacto de la discriminación y la marginación en las mujeres neurodivergentes. Los estereotipos de género y los modelos neuronormativos también contribuyen a la discriminación y la marginación. Por ejemplo, la sociedad tiende a asociar ECC con una alta actividad e impulsividad, característica más atribuida a los hombres que a las mujeres. Por lo tanto, muchas niñas y mujeres con un comportamiento más activo pueden ser diagnosticadas erróneamente porque sus "síntomas" no coinciden con el estereotipo de género. En este contexto, es fundamental mencionar la influencia de la estigmatización y la marginación en la salud mental y el bienestar de niñas y mujeres, y enfatizar la necesidad de abordar estos problemas desde un punto de vista crítico, concientizando sobre los estereotipos de género y los modelos neuronormativos.

EL DOMINIO DE LO PATOLÓGICO Y LA OPRESIÓN SISTÉMICA

EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH): PATOLOGIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON ECC

En la psiquiatría biomédica, el ECC se conoce como TDAH. Y es estudiado, diagnosticado y tratado por esta disciplina (Biederman et al., 1999). El DSM-5, describe el TDAH como un Trastorno del Neurodesarrollo. Además, lo caracteriza por inatención y/o hiperactividad que afecta al funcionamiento y desarrollo (APA, 2014). Lo divide en tres subtipos: 1) El subtipo predominantemente desatento (que se caracteriza por dificultades para prestar atención y seguir instrucciones, olvido frecuente y distraibilidad), 2) El subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo (se caracteriza por hiperactividad física e impulsividad en el comportamiento, como interrupciones constantes y dificultad para esperar turnos), y 3) El subtipo combinado que refiere a una combinación de los síntomas del subtipo predominantemente desatento y el subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo. Donde el nivel de gravedad oscila entre leve, moderado y grave. El DSM-5 utiliza una aproximación descriptiva del diagnóstico, lo que significa que se basa en indicadores de comportamiento, llamados "síntomas", para hacer el diagnóstico sin la necesidad de entender o identificar las causas subyacentes.

Para ser diagnosticado en la edad adulta, se espera que los síntomas se hayan manifestado desde la niñez temprana. Esto se debe a que, visto como un trastorno, es considerado como un trastorno neurobiológico del desarrollo, por cuanto los síntomas suelen ser evidentes desde la infancia. Sin embargo, es posible que algunas personas no sean diagnosticadas hasta la edad adulta, ya sea porque sus síntomas no se han considerado suficientemente graves. Así, por ejemplo, la falta de atención se mantiene independientemente de la edad, pero la hiperactividad y la impulsividad se van aminorando con el tiempo (Willcutt et al., 2012). A menudo estos adultos neurodivergentes tienen problemas en su vida laboral o académica, o problemas en sus relaciones personales. En estos casos, el diagnóstico se basa en el historial clínico y los síntomas actuales, en lugar de en un historial de síntomas desde la infancia.

A pesar de que se han identificado influencias genéticas en el "TDAH" y, ser clasificado como un "Trastorno del neurodesarrollo", no hay suficiente evidencia científica que respalte esta clasificación, ya que no hay un gen o marcador biológico para diagnosticarlo. Por lo tanto, no se puede afirmar que una persona tenga "TDAH" como si fuera algo que posee, ya que no hay suficiente evidencia científica que respalte la idea de que el "TDAH" se encuentra dentro de un individuo (Martinhago, et al., 2019). Desde esta perspectiva, su clasificación es más bien una concepción científica donde la medicalización se ha expandido a instituciones como el sistema

educativo, la industria farmacéutica y la psiquiatría occidental, donde se adopta y moviliza un discurso psico-médico sobre el “déficit” y la “cura”.

Por tanto, asumir que el TDAH es un trastorno heterogéneo (lo que significa que diferentes personas pueden exhibir otros comportamientos más o menos) se torna opresivo al no tener en cuenta la diversidad entre mentes humanas. Cabe señalar que, tal como lo expone Rececchi (2023), si bien el DSM-5 explica que los “trastornos mentales” están definidos teniendo en cuenta las normas y valores culturales, sociales y familiares, entre los puntos más debatidos siguen siendo los criterios de diagnóstico y los conflictos de interés con las empresas farmacéuticas. Aunque este sistema clasificatorio puede resultar útil para la comunicación entre los profesionales de la salud y la investigación regida por el modelo médico, esta tiende en gran medida, a utilizarse para etiquetar, estigmatizar o marginar a las personas.

Durante mucho tiempo, el diagnóstico de “TDAH” se centró principalmente en los niños con síntomas hiperactivos (Willcutt, 2012). Esto se debió en gran parte a que la hiperactividad es un síntoma más fácil de observar y medir, y se consideraba el síntoma clave del “TDAH”. Sin embargo, se ha reconocido que puede manifestarse de diferentes maneras y que los síntomas pueden variar entre personas. Por ejemplo, el perfil de los síntomas del TDAH cambia a lo largo del desarrollo. Los niños pequeños son más propensos a mostrar comportamientos hiperactivos e impulsivos, mientras que, en la infancia media, la “falta de atención” se vuelve más evidente. En la adolescencia tardía y la edad adulta, la falta de atención persiste, mientras que los síntomas objetivos de hiperactividad motora disminuyen (Willcutt et al., 2012). En relación al género, las niñas pueden presentar menos síntomas hiperactivos y más dificultades para prestar atención (Gershon, 2002), lo que puede ser menos evidente y, por lo tanto, menos probable que se les diagnostique, lo que puede conducir a la percepción de que las mujeres están menos afectadas y contribuir a un diagnóstico tardío (Biederman, et. al, 2005; Grevet, 2006).

Actualmente se estima que la tasa de prevalencia en Chile es del 10,3% entre la población infantil y juvenil (Uribe, et. al, 2019). Esto significa que aproximadamente 1 de cada 10 niños y jóvenes en Chile son cinéticos.

En cuanto al género, a nivel internacional, Polanczyk et al. (2007) informan que la tasa de diagnóstico en niños es del 4,5% y en niñas es del 2,5%, lo cual sugiere que existe una brecha en la identificación y la intervención del ECC en niñas. Si bien alguna vez se pensó que el ECC era transitorio focalizado en la etapa infantil (Hill & Schoener, 1996), en las últimas décadas se ha establecido que el ECC tiene una alta tasa de persistencia en la edad adulta (Faraone, et.al, 2000). El porcentaje de niñas con ECC que experimentan neurodivergencia siendo mujeres varía. Algunos estudios han encontrado que alrededor del 60-70% de las niñas con ECC

continúan experimentando su neurodivergencia siendo mujeres. Sin embargo, otros estudios han encontrado tasas más altas, hasta el 80% o incluso más (Cheung, 2016) y alrededor del 65 % seguiría experimentando su neurodivergencia en la vejez (Faraone, et.al, 2006).

LA COMORBILIDAD VISTA COMO UN SÍNTOMA INHERENTE

La comorbilidad se refiere a la existencia de dos o más “trastornos” simultáneamente. La mayoría de las personas cinéticas tienen comorbilidades que pueden complicar el diagnóstico (Tapar and Cooper 2016).

El comportamiento de externalización es menor en las niñas cinéticas, pero los problemas de internalización son mayores que en los hombres cinéticos (Gershon, 2002). La depresión, la ansiedad, los trastornos bipolares, los trastornos alimentarios y los trastornos obsesivo-compulsivos (que pueden o no acompañar el ECC) dificultan el reconocimiento de los síntomas clínicos de las mujeres adultas (Kummin, F. y Hechtman 2009). Además, algunos investigadores, como Quinn y Madhoo (2014), han sugerido que los “síntomas” esencialmente la inatención a menudo se debe a trastornos emocionales, más que a características del ECC, porque tienen más probabilidades de desarrollar depresión. Esto aumenta el riesgo de conductas autodestructivas e intentos de suicidio. Según Fuller et al. (2016) las mujeres tienen tasas de depresión más prolongadas y tasas de suicidio más altas que las mujeres neurotípicas, lo que genera señales de alerta para el manejo de la salud mental.

Se ha demostrado que a la inatención asociadas al ECC puede provocar altos niveles de frustración, lo que puede contribuir a la aparición de conductas compulsivas como la alimentación compulsiva (Schweickert, et al., 1997) que suele asociarse a pérdidas de control y compensación de las emociones negativas. Biederman et al. En 2002, descubrieron que las mujeres cinéticas tenían más probabilidades de sufrir trastornos alimentarios en comparación con los hombres cinéticos. Otro estudio de Kratz et al. (2013) encontraron que el riesgo de sufrir trastornos alimentarios entre los jóvenes cinéticos. Es importante señalar, sin embargo, que no todas las personas cinéticas tienen problemas con la alimentación compulsiva. La relación entre la ECC y los trastornos alimentarios es compleja y puede depender de las características individuales y contextuales de cada persona. Estudios biomédicos han demostrado que las mujeres cinéticas tienen mayor prevalencia de trastornos del sueño, incluido el insomnio (Fuller-Thomson, Lewis y Agbeyaka, 2016). También se han encontrado niveles más altos de dolor y fatiga en mujeres cinéticas, encontrándose que los “síntomas” de ECC son más elevados en cohortes clínicas con fibromialgia (Golimstok, et al., 2015) y que los síntomas del ECC pueden empeorar la semana anterior a la menstruación, y durante la disminución de los estrógenos y la progesterona (Quinn, 2005).

Los últimos estudios han encontrado que las personas cinéticas suelen tener dificultades con algunas o todas las habilidades ejecutivas, como la atención sostenida, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la planificación (Willcutt, 2012). El funcionamiento ejecutivo es visto como un conjunto de habilidades cognitivas que son esenciales para la planificación y la organización, y se relaciona con la capacidad de dirigir la atención, regular las emociones y el comportamiento, y controlar los impulsos. En el caso del ECC, los "síntomas" de hiperactividad e impulsividad se atribuyen a los "déficits" en la inhibición, que es la capacidad de controlar la respuesta a un estímulo o una tarea. Los síntomas de "falta" de atención, por otro lado, se atribuyen a los déficits en diferentes dominios de la metacognición, que incluyen la memoria de trabajo, la planificación y resolución de problemas, y la regulación emocional (Barkley, 2006). Estos estudios señalan, que el ECC no afecta a todas las habilidades ejecutivas de la misma manera en todas las personas, algunas pueden tener habilidades ejecutivas intactas. Además, se ha encontrado que las personas cinéticas pueden tener una mayor variabilidad en sus habilidades ejecutivas, lo que significa que pueden tener momentos de buen rendimiento y momentos de bajo rendimiento en las mismas tareas (Sonuga-Barke, 2017).

Cuando las habilidades de funciones ejecutivas no se manejan adecuadamente pueden tener dificultades para adaptarse a las demandas del contexto y cumplir con las expectativas en diferentes ámbitos, como el académico, laboral y social.

Estudios neuropsicológicos, señalan que las emociones son una parte natural de la vida humana, para las personas cinéticas, aunque puede ser más complicado manejarlas debido a una dificultad para manejar las habilidades de funciones ejecutivas. Lo anterior, puede conducir a lo que se conoce como Disforia Sensible al Rechazo (RSD) (Dodson y Tuckman, 2016). La RSD es un término que se usa para describir una respuesta emocional intensa y negativa que algunas personas con ECC pueden experimentar en respuesta a una percepción de rechazo o crítica por parte de los demás. Según Dodson y Tuckman (2016), cuando una persona cinética experimenta RSD, puede estar tan abrumada por la emoción negativa que no puede cambiar su enfoque a otra situación o pensar en otras alternativas. Esto puede llevar a una especie de "visión de túnel" en la que la persona solo puede ver la situación negativa y no puede pensar en soluciones alternativas, se siente atrapada en la emoción negativa y no puede ver una salida. Esto puede ser especialmente difícil cuando se no logra regular las emociones y cambiar la atención a otra cosa. Además, cuando se sienten emocionalmente abrumados, puede ser aún más difícil pensar con claridad y encontrar soluciones efectivas a los problemas. De acuerdo a Bedrossian (2021) hasta el 99% de los adolescentes y adultos cinéticos experimentan RSD.

MODELOS NEURONORMATIVOS Y LA MARGINACIÓN DE LAS MUJERES CINÉTICAS

EL MODELO MÉDICO Y DE NORMALIDAD COMO MODELOS NEURONORMATIVOS

Los modelos neuronormativos son patrones que establecen formas de comportamiento, desarrollo y función cognitiva como "normales". Según Milton (2014) este modelo rechaza aquellos que se desvían de estos estándares. La educación, los medios de comunicación, la ciencia y la política construyen estos patrones. Como resultado de estos supuestos, la diferencia se ve a través de una lente basada en gran medida en el déficit. Entre los modelos neuronormativos se encuentran: el modelo médico y modelo de normalidad.

A. EL MODELO MÉDICO

El modelo médico considera la neurodivergencia como "déficits" o "impedimento". Un ejemplo, es el "Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad" (American Psychiatric Association, 2013).

En el modelo médico, el diagnóstico requiere evidencia de un problema clínico. Este problema es el principal enfoque de cualquier tratamiento. Este modelo se centra en la patologización de las diferencias neurocognitivas y en la búsqueda de una "cura" para eliminar una "condición" (Pellicano & Houting, 2022). Como resultado, las personas cinéticas pueden ser vistas como enfermas o disfuncionales, lo que puede conducir a la estigmatización y marginación en la sociedad. El problema con este modelo y la terminología asociada es que es reduccionista, y puede llevar a la creencia de que las personas "enfermas o disfuncionales" son menos valiosas o menos capaces que las personas "funcionales".

B. EL MODELO DE LA NORMALIDAD

El concepto de normalidad proviene de la estadística. Se usa con el propósito de determinar si una función o parámetro específico es normal basado en el promedio. El modelo de normalidad dice que hay comportamientos y maneras de pensar 'normales' y buenos. Si alguien es diferente a este estándar, se le ve como 'anormal' o no deseado (Garland-Thomson, 2012). En este sentido, los comportamientos solo pueden ser considerados trastornos cuando se desvian de las normas y valores socialmente aceptados.

LOS MODELOS NEURONORMATIVOS Y EL ECC

El DSM-5, se basa tanto en el modelo médico como en el modelo de normalidad para diagnosticar a una "persona con TDAH". Para Logan & Karter (2022), la idea de lo que se

considera "normal" en comparación con lo "anormal" es una forma de opresión sistemática arraigada en la sociedad occidental y se ha utilizado para oprimir a aquellos que no se ajustan a ese modelo, como las comunidades neurodivergentes. De esta concepción surge una versión aparentemente correcta de lo que uno "debe ser": mentalmente sano y físicamente apto. Esto ha llevado a la medicalización, la patologización y el tratamiento coercitivo de las neurominorías. Cualquier persona que no se ajuste a esta norma es vista como anormal o patológica, y se les puede diagnosticar y medicar.

Las expectativas de normatividad social y de comportamiento en el modelo de normalización impacta en las mujeres cinéticas. Por ejemplo, se espera que las mujeres sean "tranquilas" y "femeninas", lo que puede llevar a la discriminación de aquellas que manifiestan un comportamiento mucho más activo que el de los no-cinéticos. Los estudios han demostrado que ellas a menudo son evaluadas y tratadas de manera diferente a los hombres con la misma neurodivergencia. Existe una tendencia a diagnosticar más frecuentemente a niños que a niñas (Quinn, 2014; Barkley, 2003). Es posible que niñas y mujeres cinéticas no sean diagnosticadas adecuadamente debido a una mayor presencia de movimiento atencional, que a menudo es menos evidente. Esto podría contribuir a la brecha de género en la prevalencia del ECC en la edad adulta (Li et al., 2019).

Esta injusticia epistémica en el contexto de la neurodiversidad, refiere a la falta de reconocimiento y valoración de la diversidad cognitiva y al privilegio que se otorga a las formas de cognición consideradas "normales" en detrimento de aquellas que son consideradas "diferentes". También implica la exclusión de las voces y perspectivas de las personas neurodivergentes en la toma de decisiones sobre su propia vida, lo que puede llevar a soluciones inadecuadas o incluso dañinas.

LAS CICATRICES DEL ESTIGMA DE LA ETIQUETA EN LAS MUJERES CINÉTICAS

La etiqueta TDAH ha sido objeto de críticas históricamente en la sociedad. El término "trastorno" sugiere una condición patológica, mientras que "déficit" implica una insuficiencia. Estas connotaciones refuerzan la estigmatización y el prejuicio. Además, su uso limita la comprensión de las diferencias neurodivergentes en términos de funcionamiento cerebral, y reduce la diversidad humana a una simple categoría patológica, perpetuando el estigma que conlleva el uso del término TDAH.

El estigma, se conceptualiza como un valor social negativo formado culturalmente y que aparece en las interacciones sociales. Se puede diferenciar entre el estigma público y el autoestigma. El estigma público se refiere a las actitudes negativas y prejuiciosas hacia las

personas, mientras que el autoestigma se refiere a la percepción negativa que una persona tiene de sí misma (Corrigan & Shapiro, 2010).

A menudo, las personas que no tienen un conocimiento profundo sobre el ECC pueden tener prejuicios y estereotipos negativos sobre las personas cinéticas. Por ejemplo, algunos pueden pensar que al tener un “trastorno” son inmaduras, y que su falta de atención es producto del desinterés en lo que están haciendo. En tanto, algunas personas cinéticas pueden pensar que son débiles o sin capacidades, lo que puede llegar a ser muy agobiante, ya que pueden sentir que están siendo constantemente juzgadas por otros (Hinshaw & Scheffler, 2014, citado en Holthe & Langvik, 2017).

En el estudio donde participaron 165 niños cinéticos (130 niños y 35 niñas) y sus 1298 compañeros de clase del mismo género (1026 niños y 272 niñas) como evaluadores. Para cada niño cinético, se eligió al azar un niño del mismo género de la misma clase para ser su compañero de comparación, creando así 165 pares de niños. Se encontró que los niños y niñas cinéticos son menos aceptados socialmente en comparación con otros niños y niñas. También reciben menos comentarios positivos de sus compañeros. En cambio, reciben más comentarios negativos que los niños y niñas neurotípicos (Hoza, *et.al.*, 2005).

De acuerdo al estudio de Uribe, *et.al.*, (2019) realizado en Chile, cuyo propósito fue investigar cómo el género influye en la forma en que los niños y niñas cinéticos lo experimentan. Se llevaron a cabo entrevistas abiertas con estudiantes de entre 7 y 13 años para recopilar información sobre su experiencia subjetiva. Los resultados destacan que las dificultades que enfrentan no solo se deben a sus características sino también a cómo los demás interactúan con ellos. Las formas de exclusión que experimentan los niños incluyen la exclusión en juegos relacionados con habilidades físicas, la exclusión por bromas y el estigma de ser acusado de comportarse de manera "femenina" si se quejan de estas situaciones. Las niñas, por su parte, también experimentan exclusión social debido a diferencias en habilidades o comportamientos.

Aunque hay menos estudios cualitativos con adultos cinéticos, los pocos existentes muestran experiencias similares a las de los niños y jóvenes. Según un estudio (Canu, *et al.*, 2008) que investigó el estigma asociado al diagnóstico en adultos universitarios, donde 257 estudiantes calificaron la conveniencia de relacionarse con personas cinéticas en diferentes contextos sociales. Los resultados encontraron que los participantes mostraron un deseo significativamente menor de relacionarse con personas cinéticas en comparación con personas neurotípicas. Los hallazgos sugieren que existe un sesgo negativo hacia el ECC que contribuye al rechazo de las personas con esta neurodivergencia, especialmente en entornos académicos y laborales. Los adultos con TDAH a menudo informan sentirse incomprendidos y creen que de niños fueron más criticados por sus padres y profesores (McKeague, *et.al.*, 2015).

De acuerdo al estudio de Beaton, Sirois y Milne (2022), que investigaron cómo las personas adultas con TDAH experimentan la crítica por parte de los demás. Se pidió a los participantes,

162 adultos de entre 18 y 62 años, que respondieran por escrito a una pregunta abierta sobre sus experiencias con la crítica. Los comportamientos asociados al ECC con movimiento atencional eran los más criticados, y los comportamientos impulsivos eran más criticados en contextos sociales. Los participantes informaron que la crítica tenía consecuencias negativas para su autoestima y bienestar. Recibir comprensión de los demás fue importante para cómo percibían la crítica. Por cuento, la aceptación de la neurodivergencia en la sociedad puede cambiar las percepciones negativas y disminuir el estigma asociado.

Con frecuencia, las personas cinéticas son retratadas como poco inteligentes o poco capaces, o como si el trastorno fuera causado por falta de esfuerzo o disciplina. Puede ser particularmente difícil para ellas, ya que a menudo su neurodivergencia es vista como un "trastorno" de la infancia que debería haber sido superado, por lo que constantemente enfrentan desafíos provenientes del entorno. Incluso cuando las personas adultas cinéticas tienen un buen desempeño en su vida cotidiana, todavía enfrentan críticas y juicios negativos de los demás, lo que significa por un parte que estas críticas no se basan en su habilidad para hacer las cosas bien, sino en la percepción de los demás acerca de su ECC (Sedgwick, Merwood & Asherson, 2018) y por otra parte que el estigma y los juicios negativos pueden ser persistentes en el tiempo para aquellos que viven la experiencia neurodivergente (Hoza, *et.al.*, 2005) .

Tanto el estigma como la crítica que reciben las personas cinéticas tienen un impacto negativo en la percepción que estas tienen de sí mismas (McKeague, *et.al.*, 2015). En este sentido, los roles de género restrictivos y la presión (tanto social como la autoimpuesta) contribuyen a que muchas niñas y mujeres cinéticas sientan que su neurodivergencia vista como defecto es un "fracaso personal" (Skogli *et.al.*, 2013). En un estudio realizado con una muestra de niños y niñas chilenos diagnosticados con ECC, encontró que las niñas tienden a atribuir la responsabilidad de su comportamiento a características defectuosas en su propio ser, lo que les provoca sentimientos de tristeza e incomodidad, mientras que los niños sitúan su comportamiento fuera de sí mismos (Uribe, *et.al.*, 2019).

Así también, un estudio realizado por McKeague, *et.al.* (2015), el cual se centró en investigar las experiencias de autoestigma en 16 adultos jóvenes con diagnóstico de ECC de entre 18 y 30 años, reveló que, durante la niñez y la adolescencia, el autoestigma se caracterizó por la percepción de sentirse diferente a los compañeros y una autoevaluación negativa como consecuencia de esa diferencia.

La investigación, aunque escasa, ha descubierto que la crítica es un tema común entre personas cinéticas de diferentes edades, y que puede tener un impacto negativo en su autoestima. No podemos olvidar que las personas basan su autoestima en la forma en que son evaluadas por los demás. Estas niñas y mujeres pueden sentir que sus temores sobre no ser lo suficientemente buenas o valiosas son confirmados cuando son juzgadas negativamente por su comportamiento, lo que puede afectar su bienestar emocional (Beaton, Sirois & Milne, 2022).

LAS ESTRATEGIAS QUE ELLAS UTILIZAN INTENTANDO CONQUISTAR SUS ENTORNOS

La literatura sugiere que niñas y mujeres cinéticas, utilizan estrategias para responder a las exigencias del entorno. Las estrategias pueden incluir habilidades para manejar el estrés, establecer límites saludables, adaptarse a los cambios y afrontar los desafíos de manera efectiva.

En estudio de Uribe, *et.al.* (2019), revela cómo la dimensión de género influye en la forma en que los niños y las niñas cinéticos afrontan las exigencias del entorno. A través de relatos, los niños informan distanciarse de las exigencias de los adultos y crear sus propios mundos, como el uso habitual de videojuegos, el cuidado de las plantas a través de la jardinería o la fabricación de objetos. Por otro lado, las niñas prefieren entablar amistades con compañeras de clase con características similares a las suyas. Tienden a expresar aprobación de las intervenciones médicas y/o psicológicas, en particular la medicación, ya que les han ayudado a "comportarse", "estar más tranquilas", "guardar silencio", "hacer sus deberes" y "aprobar los cursos", aunque, algunas de ellas también critican los efectos negativos del fármaco en su cuerpo. Los niños, si bien recurren a intervenciones médicas y/o psicológicas, expresan su rechazo al considerarlas una pérdida de tiempo. No aprueban el uso de fármacos, afirman que son inútiles para mejorar su concentración en la escuela. Han experimentado malestar físico como mareos o falta de aire debido a la medicación, y sienten que han perdido ciertas cualidades que antes disfrutaban, especialmente en términos de tener más energía. Cuando aceptan el tratamiento farmacológico es solo para evitar ser reprendidos por los adultos.

Lo que se observa en el estudio, es que parece haber una presión social y escolar para que los niños y niñas cumplan con ciertas expectativas de comportamiento y rendimiento académico, lo que puede llevar a que acepten las demandas como una forma de cumplir con estas expectativas.

El uso de estrategias compensatorias durante la infancia puede estar asociado con su uso en la edad adulta. Según un estudio realizado por Kysow, Park & Johnston (2017) se investigó cómo los adultos cinéticos utilizan estrategias para compensar su condición y cómo esto se relaciona con su funcionamiento. Se entrevistó a 49 adultos (55,1% mujeres) y se evaluó su uso de cinco estrategias compensatorias: Adaptación, Prestar atención, Organización, Apoyo externo y Evitación. La mayoría de los adultos informaron que utilizaban estrategias compensatorias, y el uso de estas estrategias en la infancia se relacionó con su uso en la edad adulta. No se encontraron diferencias de género en el uso de las estrategias, aunque la Organización y el Apoyo Externo se utilizaron más para la "inatención" que para los "síntomas de hiperactividad/impulsividad". En otro estudio con 14 mujeres y 18 hombres de entre 25 a 46 años, los participantes informaron haber desarrollado sus propias estrategias para enfrentarse mejor a ciertas situaciones sociales como, por ejemplo: preferían trabajar en entornos con pocos estímulos o trabajar durante la noche. Algunos también evitaban

reuniones con varias personas al mismo tiempo y para controlar la inquietud elegían la actividad física. La razón para buscar estos entornos con pocos estímulos no era solo para maximizar la productividad, sino también por su efecto calmante y relajante (Canela, *et.al.*, 2017).

En cuanto al género, Biederman (2002), señala que, las mujeres tienden a utilizar estrategias de organización y planificación con más frecuencia que los hombres (Biederman, *et.al.*, 2002). Por otro lado, otros estudios han encontrado que los hombres tienden a utilizar estrategias relacionadas con el manejo del tiempo con más frecuencia que las mujeres, y también pueden tener la tendencia a utilizar estrategias relacionadas con el control de la impulsividad (Biederman, *et.al.*, 2002).

Cabe señalar que algunas niñas y mujeres cinéticas, pueden desarrollar estrategias dañinas para responder a las exigencias del entorno, si bien para ellas tienen propósitos funcionales no son las idóneas: como evitar ciertas situaciones o personas y no buscar ayuda. Estas estrategias pueden tener riesgos asociados, como el uso de drogas y alcohol, daño a sí mismas y relaciones sexuales no seguras (Young, *et.al.*, 2020).

NEURODIVERSIDAD Y ENFOQUES CRÍTICOS: UN NUEVO LENTE PARA VER LA REALIDAD

EL PARADIGMA DE LA NEURODIVERSIDAD

Como hemos discutido a lo largo del capítulo, el estudio sobre el Estilo Cognitivo Cinético se lleva a cabo en gran medida dentro del marco de modelos médicos, que presentan esta variación neurológica como un problema de desviación de las normas percibidas. Es decir, enfatizan la patología de lo que llaman "TDAH" intentando "normalizar" a las personas cinéticas mediante intervenciones médicas.

Sin embargo, este punto de vista ha sido criticado porque resalta, a través de la estigmatización del lenguaje, la idea de que las personas etiquetadas como "deficientes" deben ser "normalizadas" para "funcionar" en la vida. En lugar de enfatizar estas ideas, el término neurodiversidad surgió en la comunidad autista. En la década de 1990, cuando Judy Singer acuñó el término para rechazar la hipótesis de que el autismo es "anormal". Hay que curarlo o "arreglarlo". Así, este término se utilizó para sustituir "discapacidad" y "anormalidad".

La neurodiversidad se convirtió en una forma de abogar por la inclusión, con el surgimiento del Paradigma de la Neurodiversidad, centrado en la idea de que la diversidad neurológica es una forma natural de variación humana, beneficioso para la riqueza cognitiva y cultural de la especie (Walker & Raymaker, 2021).

En este contexto, las personas que difieren de los estándares dominantes de la función neurocognitiva se denominan neurodivergentes. Por el contrario, existen personas neurotípicas que pertenecen al grupo neurológico dominante. Finalmente, neurodiverso se refiere a un grupo de personas con diferencias en la función neurocognitiva. El uso adecuado de estos términos ayuda a comprender mejor la diversidad del cerebro y contribuye a un entorno más inclusivo (Walker & Raymaker, 2021).

Hoy en día, el movimiento por la Neurodiversidad también se ha unido a otros movimientos que luchan por la igualdad y la inclusión para todas las personas. Esto incluye el movimiento por los derechos de las personas en situación de discapacidad, el movimiento LGBTQ+ y otros movimientos similares. Estas alianzas buscan promover una sociedad más inclusiva y equitativa para todos, independientemente de su diversidad biológica u otros factores. Esto se logra centrándose en las fortalezas de la población neurológicamente diversa.

Tal como lo señala Armstrong (2010), es realmente importante encontrar el espacio que permita a las personas aprovechar sus talentos (y fortalezas) únicos en lugar de centrarse en las "debilidades". Además, el desarrollo y uso de sus fortalezas únicas puede mejorar el desempeño de las personas neurodivergentes en diferentes campos. Por ejemplo, si una mujer cinética tiene dificultades para concentrarse en una oficina abierta y ruidosa, pero entre sus fortalezas está la de manejar habilidades de escritura científica, se podría considerar adaptar su entorno de trabajo para incluir más privacidad y un espacio más tranquilo para ayudar a maximizar su productividad. Por tanto, una "debilidad" en un contexto puede ser una fortaleza en otro. El autoconocimiento de las fortalezas personales es un factor importante en la vida.

ENFOQUES CRÍTICOS PARA LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES CINÉTICAS

La inclusión es un tema importante que ha recibido la atención de diferentes enfoques críticos. Estos enfoques buscan abordar la exclusión que enfrentan las neurominorias en diferentes ámbitos de la vida, cuestionando los modelos neuronormativos y proponiendo nuevas formas de entender y valorar la diversidad.

MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

El modelo social de la discapacidad sostiene que la exclusión y marginación es el resultado de barreras ambientales y sociales. Por ejemplo, Booth señala que las personas autistas han argumentado que cualquier impedimento en su bienestar y funcionamiento debe ser entendido en términos de barreras sociales, marginación, estigma y exclusión Booth (2016). Además, Milton y Sims (2016), encontraron que una razón clave por la cual las personas autistas tienen

dificultades para el bienestar es debido a las barreras para pertenecer, en lugar de simplemente por ser autistas. Estos autores sugieren que esta evidencia respalda firmemente el modelo social. Así, por ejemplo, las personas cinéticas, pueden experimentar desafíos significativos, mientras que, en otros, pueden no tener dificultades o incluso podrían sobresalir. La variabilidad en cómo interactúan con su entorno subraya la necesidad de ajustar los contextos en los que viven, estudian y trabajan.

Los obstáculos para lograr una sociedad inclusiva, se originan en la insuficiente comprensión y valoración las diferencias. Lo demuestra la falta de recursos y apoyo adecuados en la educación, el empleo y los contextos sociales. Por ejemplo, los sistemas y estructuras existentes pueden carecer de adaptación y flexibilidad (Doyle & McDowall, 2022). En consecuencia, cuando las mujeres cinéticas se comportan más activamente que las no cinéticas, los profesores y compañeros de clase pueden discriminarlas y estigmatizarlas (Hinshaw y Scheffler 2014, Holt & Langvik 2017). Así mismo, en muchas culturas, las mujeres son retratadas como más organizadas y responsables que los hombres, si una mujer se aleja de este comportamiento, puede ser juzgada más duramente que un hombre que tiene el mismo comportamiento. El impacto de estos prejuicios puede restringir la capacidad de las mujeres para participar plenamente en actividades educativas, laborales y sociales.

MODELO SOCIAL-ECOLÓGICO

Otro enfoque crítico para la inclusión, es el modelo social-ecológico propuesto por Chapman (2021), que amplía la idea del modelo social. Chapman, tomando argumentos de los defensores de la neurodiversidad con modelos ecológicos funcionales propone el modelo socio-ecológico argumentando que el estudio de la neurodiversidad y la neurodivergencia, bajo este modelo es similar a como los ecologistas estudian la naturaleza. Estos no se centran solo en las características de los organismos individuales, sino que también consideran cómo los organismos interactúan y cómo eso afecta el funcionamiento del ecosistema en su conjunto.

De manera similar, quienes estudian la neurodiversidad desde el enfoque socio-ecológico ven la neurodivergencia como una parte integral de un sistema más grande, que incluye a la persona, su entorno social y la cultura en la que viven. Por lo tanto, se interesan en cómo los sistemas más amplios funcionan en relación con la neurodivergencia y cómo la diversidad neurocognitiva puede ser beneficiosa para la sociedad en general, lo que significa que ninguna unidad puede ser funcional o disfuncional como tal. En otras palabras, no hay una forma "normal" de ser en términos de cómo funciona el cerebro. En lugar de eso, hay una amplia variedad de formas en que el cerebro puede funcionar, todas ellas igualmente válidas, reconociendo que el funcionamiento cognitivo no se puede entender simplemente desde una perspectiva individual.

En cambio, es necesario considerar cómo las relaciones entre las personas y su entorno influyen en el funcionamiento cognitivo. Los rasgos que se consideran discapacitantes o “anormales” en términos individuales pueden tener un valor en el contexto de un grupo más amplio. En este sentido, el modelo social-ecológico destaca las fortalezas y habilidades únicas de las personas neurodivergentes, incluyendo aquellas diagnosticadas como cinéticas.

A propósito, y respecto a los aspectos positivos del ECC, algunos estudios han encontrado relaciones entre el ECC y cualidades beneficiosas. Por ejemplo, un estudio cuantitativo encontró una alta correlación entre personas diagnosticadas con ECC y la creatividad en adultos (White y Shah, 2006). En otro estudio cualitativo, los participantes con el diagnóstico de ECC destacaron su energía, motivación e hiperconcentración como aspectos positivos (Mahdi et al., 2017). En esta misma línea, otro estudio más reciente, Sedgwick, Merwood & Asherson (2018) identificaron diversos aspectos positivos, tales como la energía, el pensamiento divergente, el hiperenfoque y la sublimación, señalando que estos aspectos pueden ayudar a superar barreras que se interponen en sus caminos.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo la importancia de las contribuciones individuales al funcionamiento del grupo (Chapman, 2021), una persona cinética si bien puede tener dificultades para mantener la atención en una tarea específica y seguir un plan preestablecido en ciertas situaciones, lo que puede dificultar su capacidad para realizar tareas repetitivas. Sin embargo, su pensamiento divergente puede ser valioso en tareas que requieren creatividad y solución de problemas no convencionales, en este sentido, su capacidad para generar múltiples soluciones y enfoques puede ser una ventaja, especialmente si se le da la libertad para explorar diferentes ideas. Del mismo modo, una persona neurotípica también puede tener una habilidad particular que le permita sobresalir de manera individual, pero que no necesariamente se ajusta bien a una dinámica de grupo.

Estos enfoques críticos que cuestionan los modelos neuronormativos pueden ayudar a abordar la estigmatización y marginación de las personas neurodivergentes al enfocarse en la eliminación de barreras sociales y culturales, y en la valoración de las fortalezas de cada uno. Esto puede crear un entorno más inclusivo y accesible, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y talentos únicos, tomar decisiones informadas para sus vidas, y fomentar una mayor comprensión y aceptación de la diversidad neurológica en la sociedad en general, lo que contribuye a un mayor bienestar emocional.

LA NECESIDAD DE UNA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE DE LA NEURODIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

Un aspecto clave para promover sociedades más justas e inclusivas, es cambiar la forma en que la sociedad y la ciencia perciben y abordan la neurodiversidad. Las neurodivergencias deben reconocerse como una expresión natural de la variabilidad humana y no como un “déficit” asociado con una “condición” (Dinishak, 2016).

Cada vez son más los investigadores y académicos neurotípicos y neurodivergentes que buscan explorar y comprender la diversidad de funcionamientos neurológicos entre las personas. Sin embargo, existen barreras incapacitantes en la academia que dificultan la participación plena de estudiantes, académicos e investigadores neurodivergentes, por tanto, es necesario que las instituciones de educación superior hagan cambios significativos para apoyar la investigación en este campo.

En lugar de que la muestra sea solo sujetos de investigación, las personas neurodivergentes pueden tener la oportunidad de participar como investigadores académicos en proyectos de investigación. Esto les permite desarrollar un conocimiento más profundo del proceso de investigación y tener más control sobre las decisiones que se toman. Existen diferentes modelos para incluir las voces de la comunidad neurodivergente, uno de ellos es la Investigación Participativa Basada en la Comunidad (*community based participatory research*, CBPR). La CBPR implica que personas de las comunidades, que no son investigadores académicos, pero que tienen conocimientos relevantes debido a sus experiencias, se conviertan en co-investigadores. Estos co-investigadores se consideran parte del equipo de investigación y se les asigna un papel en las decisiones desde el principio hasta el final de un proyecto, incluso en el desarrollo de preguntas y objetivos de investigación. Los investigadores deben abrir diálogos con los defensores de la neurodiversidad sobre temas controvertidos.

Para Chronis-Tuscano (2022), los métodos cualitativos de investigación pueden proporcionar una comprensión más profunda de la experiencia vivida por niñas y mujeres cinéticas. Estos métodos pueden ayudar a entender a lo que se enfrentan en diferentes aspectos de su vida, así como la falta de comprensión y reconocimiento de su neurodivergencia. Para lograr una inclusión adecuada en el desarrollo de políticas de salud y educación, se pueden llevar a cabo grupos focales y encuestas para entender mejor sus necesidades y preocupaciones. Además, es importante incluirlas en la toma de decisiones políticas para garantizar que cualquier intervención sea oportuna y adecuada.

CONCLUSIONES

La categorización del ECC como un trastorno ha llevado a la estigmatización de niñas y mujeres y a un trato injusto, lo cual tiene un impacto negativo en varios aspectos de sus vidas, desde la infancia hasta la adultez. Esta situación demuestra la importancia de eliminar este estigma. Hacerlo es fundamental no solo para maximizar su potencial, sino también para promover una sociedad más justa y equitativa para todos, sin importar sus particularidades o neurodivergencias.

La medicalización del ECC está aumentando, en parte debido a los intereses económicos de la industria farmacéutica y a un enfoque médico centrado en el déficit. Esto ha reforzado la idea de que el ECC es un trastorno uniforme. Ha habido controversia sobre este enfoque universalista porque no considera la diversidad cultural y las variaciones contextuales, lo que puede conducir a enfoques de tratamiento y comprensión que no sean apropiados ni beneficiosos para todos. Esto subraya la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural y las especificidades contextuales en la gestión del ECC.

La sociedad ejerce gran presión sobre las personas cinéticas, de cualquier edad y género, especialmente en entornos escolares, académicos y laborales. Las demandas de aquellos que ostentan el poder se reflejan en un entorno no inclusivo que levanta barreras; pretendiendo que el cumplimiento superficial de normas de comportamiento no cinéticas logre la cura de comportamientos indeseados. Esto sucede sin considerar los costos psicológicos de este cumplimiento, cuando se utilizan métodos opresivos para lograr un comportamiento lo más neurotípico posible.

Los modelos neuronormativos, que interpretan las diferencias cognitivas como "disfunciones" que deben corregirse, pueden provocar una medicalización excesiva cuando se les prioriza como la principal forma de intervención. En cambio, un enfoque más positivo y constructivo sería considerar las fortalezas y habilidades de las personas neurodivergentes fomentando su inclusión y participación plena en la sociedad. Por cuanto, cobra relevancia el modelo socio-ecológico, el cual destaca las fortalezas y habilidades únicas de las personas neurodivergentes. Por ejemplo, si valoramos los aspectos que de acuerdo al juicio de las personas cinéticas son vistos como fortalezas; como los altos niveles de energía y motivación, creatividad, hiperconcentración y pensamiento divergente, debemos cambiar la forma en que se evalúa el ECC. Esto significa extenderse más allá de los criterios de diagnóstico y considerar las áreas de fortalezas versus discapacidad, facilitadores ambientales versus barreras.

Para lograr una revolución neurodiversa, debemos transformar radicalmente la forma en que se lleva a cabo la investigación sobre el ECC. El reconocimiento y valoración de la

neurodiversidad, es esencial frente a los modelos neuronormativos que promueven la conformidad con normas establecidas. Al comenzar por el respeto a la diversidad como punto de partida, podemos obtener una comprensión más completa de las diferencias individuales y necesidades específicas de una comunidad neurodiversa y gestar procesos creativos colaborativos, lo que puede conducir a una sociedad más justa e inclusiva para todos. Por tanto, desafiar los modelos neuronormativos adoptando los principios fundamentales del paradigma de la neurodiversidad es crucial para lograr una verdadera revolución neurodiversa y construir una sociedad en la que la diversidad sea valorada y celebrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

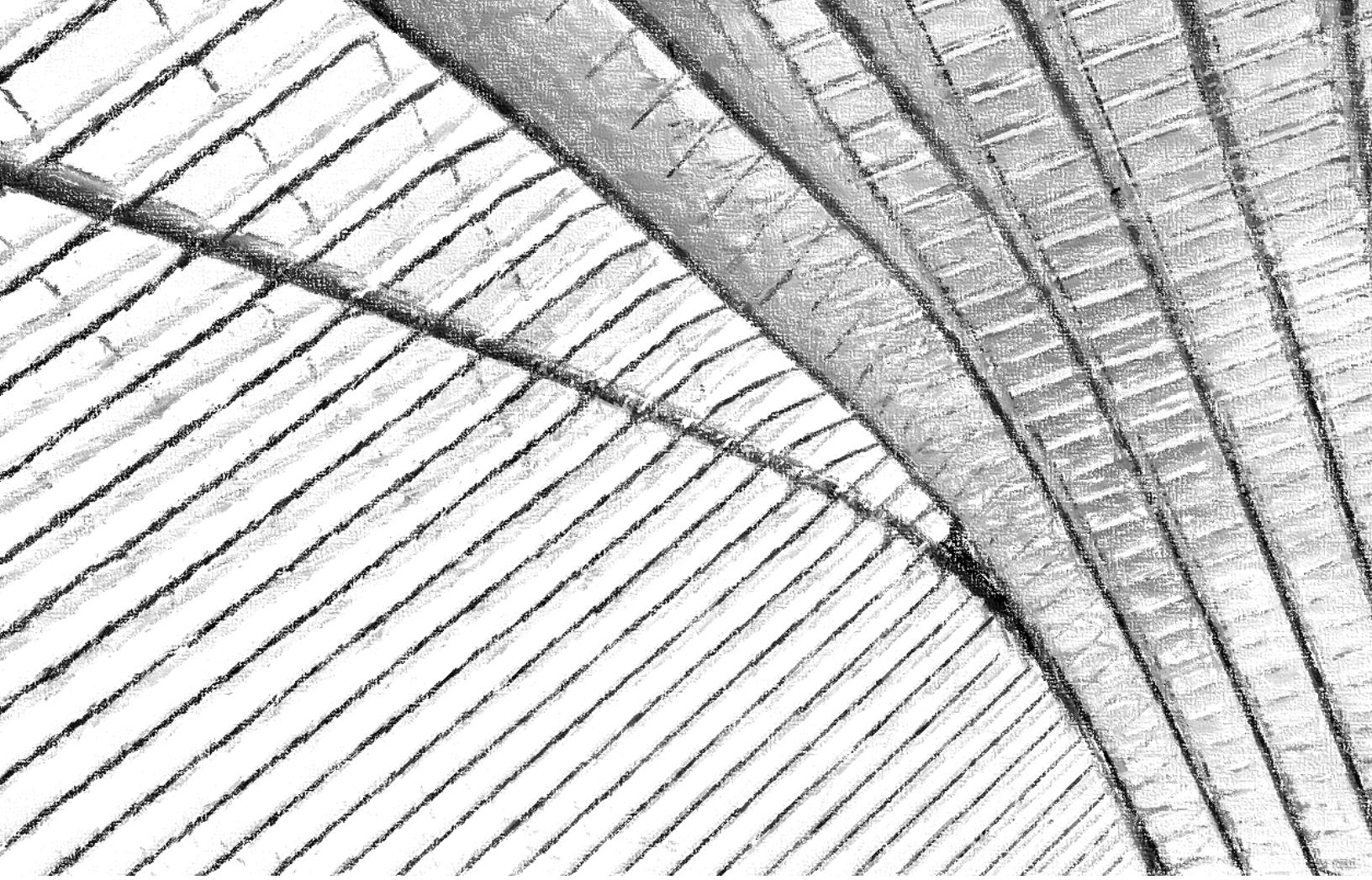
- American Psychiatric Association (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5^a ed.). New York: APA.
- American Psychiatric Association-APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*(5a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Armstrong, T. (2010). *The Power of Neurodiversity*. Cambridge: De Capo.
- Barkley R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. (2003). Issues in the diagnosis of attention- deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain Dev*, 25(2), 77-83.
- Beaton, D.M., Sirois F., Milne, E (2022). Experiences of criticism in adults with ADHD: A qualitative study. *PLoS ONE* 17(2), 33-66.
- Bedrossian, L (2021). Understand and address the complexities of rejection sensitive dysphoria in students with ADHD. *Disability Compliance for Higher Education*, 26(10), 1-14.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Mick, E., Williamson, S., Wilens, T. E., Spencer, T. J., Weber W, Jetton, J., Kraus, I., Pert, J. & Zallen, B. (1999). Clinical correlates of ADHD in females: findings from a large group of girls ascertained from pediatric and psychiatric referral sources. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 38(8):966-975.
- Biederman, J., Faraone, S. V., & Monuteaux, M. C. (2002). Impact of exposure to parental attention-deficit hyperactivity disorder on clinical features and dysfunction in the offspring. *Psychological medicine*, 32(5), 817–827.

- Biederman, J., Kwon, A., Aleardi, M., Chouinard, V.A., Marino, T. & Cole, H. (2005). Absence of gender effects on attention deficit hyperactivity disorder: Findings in nonreferred subjects. *American Journal of Psychiatry*, 162, 1083–1089.
- Boot, N., Nevicka, B., & Baas, M. (2020). Creativity in ADHD: Goal-Directed Motivation and Domain Specificity. *Journal of attention disorders*, 24(13), 1857–1866.
- Booth, J. (2016). *Autism Equality in the Workplace: Removing Barriers and Challenging Discrimination*. London: Jessica Kinglsey Publishers.
- Canela, C., Buadze, A., Dube, A., Eich, D. & Liebrenz, M. (2017). Skills and compensation strategies in adult ADHD – A qualitative study. *PLoS ONE*, 12(9), 49–64.
- Canu, W. H., Newman, M. L., Morrow, T. L. & Pope, D. L. W. (2008). Social appraisal of adults with ADHD: Stigma and Influences of the Beholder's Big Five Personality Traits. *Journal of Attention Disorders*, 11(6): 700–710.
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the Social Ecology of Mental Functions. *Perspectives on psychological science: A journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1360–1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Cheung, C. H., Rijsdijk, F., McLoughlin, G., Brandeis, D., Banaschewski, T., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2016). Cognitive and neurophysiological markers of ADHD persistence and remission. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 208,(6), 548–555.
- Chronis-Tuscano, A. (2022). ADHD in girls and women: a call to action – reflections on Hinshaw et al. (2021). *J Child Psychol Psychiatr*, 63, 497–499.
- Corrigan, P. W., & Shapiro, J. R. (2010). Measuring the impact of programs that challenge the public stigma of mental illness. *Clinical psychology review*, 30(8), 907–922.
- Cumyn, L., French, L., & Hechtman, L. (2009). Comorbidity in adults with attention-deficit hyperactivity disorder. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 54(10), 673–683.
- Dinishak, J. (2016). The deficit view and its critics. *Disability Studies Quarterly*, 36(4).
- Dodson, W., & Tuckman, A. (2016). 15 Ways to Disarm (and Understand) Explosive ADHD Emotions. From The ADHD Experts at ADDITUDE Strategies and Support for ADHD and LD.
- Doyle, N. & McDowall, A. (2022). Diamond in the rough? An “empty review” of research into “neurodiversity” and a road map for developing the inclusion agenda. *Equality, Diversity and Inclusion*, 4, (3), 352–382.

- Faraone, S.V., Biederman J., Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of follow-up studies. *Psychol Med.* 36, 159–65.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Spencer, T., Wilens, T., Seidman, L. J., Mick, E., & Doyle, A. E (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in adults: an overview. *Biological psychiatry*, 48(1), 9–20. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(00\)00889-1](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(00)00889-1)
- Fridman, M., Hodgkins, P. S., Kahle, J. S., & Erder, M. H. (2015). Predicted effect size of lisdexamfetamine treatment of attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in European adults: Estimates based on indirect analysis using a systematic review and meta-regression analysis. *European psychiatry: the journal of the Association of European Psychiatrists*, 30(4), 521–527.
- Fuller-Thomson, E, Lewis, D. & Agbeyaka, S. (2016). Attention- deficit/hyperactivity disorder casts a long shadow: findings from a population-based study of adult women with self-reported ADHD. *Child: Care, Health and Development*, 42, 918–927.
- Garland-Thomson, Rosemarie. 2012. "The Case for Conserving Disability." *Journal of Bioethical Inquiry*, 9,(3), 339–355.
- Gershon J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of attention disorders*, 5(3), 143–154. <https://doi.org/10.1177/108705470200500302>
- Golimstok A, Fernandez MC, Garcia Basalo MM, et al.(2015). Adult attention- deficit and hyperactivity disorder and fibromyalgia: a case-control study. *Neuro Open J.* 2,(2), 61–66.
- Grevet, E H., Bau, C. H., Salgado, C. A., Fischer, A. G., Kalil, K., Victor, M. M., Garcia, C. R., Sousa, N. O., Rohde, L A., & Belmonte-de-Abreu, P. (2006). Lack of gender effects on subtype outcomes in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: support for the validity of subtypes. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 256(5), 311–319.
- Hill, J. C. & Schoener, E. P. (1996). Age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder. *The American journal of psychiatry*, 153, (9), 1143–1146.
- Holthe, M. E. G. & Langvik, E (2017). The Strives, Struggles, and Successes of Women Diagnosed With ADHD as Adults. *SAGE Open*, 7(1).
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham, W. E, Jr, Wigal, T., & Arnold, L E (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73, (3), 411–423.
- Kysow, K., Park, J. & Johnston, C. (2017). The use of compensatory strategies in adults with ADHD symptoms. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, 9(2), 73–88.

- Li, T., Mota, N. R., Galesloot, T. E., Bralten, J., Buitelaar, J. K., IntHout, J., AriasVasquez, A., & Franke, B. (2019). ADHD symptoms in the adult general population are associated with factors linked to ADHD in adult patients. *European neuropsychopharmacology: The journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, 29, (10), 1117–1126.
- Logan, J. & Karter, J. M. (2022). Psychiatrization of Resistance: The Co-option of Consumer, Survivor, and Ex-patient Movements in the Global South. *Frontiers in sociology*, 7.
- Mahdi, S., Viljoen, M., Massuti, R., Selb, M., Almodayfer, O., Karande, S., de Vries, P. J., Rohde, L., & Bölte, S. (2017). An international qualitative study of ability and disability in ADHD using the WHO-ICF framework. *European child & adolescent psychiatry*, 26,(10), 1219–1231.
- Martinhago, F., Lavagnino, N. J., Folguera, G. & Caponi, S. (2019). Factores de riesgo y bases genéticas: el caso del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Salud colectiva*, 15.
- McKeague, L., Hennessy, E., O'Driscoll, C. & Heary, C. (2015). Retrospective accounts of self-stigma experienced by young people with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) or depression. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 38(2), 158–163.
- Milton, D. E. M. (2014). Autistic Expertise: A Critical Reflection on the Production of Knowledge in Autism Studies. *Autism*, 18, (7), 794–802.
- Milton, D., & T. Sims. 2016. How is a Sense of Well-Being and Belonging Constructed in the Accounts of Autistic Adults? *Disability and Society*, 31, (4), 520–534.
- Pellicano, E. & den Houting, J. (2022), Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *J Child Psychol Psychiatr*, 63, 381-396.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164, (6), 942–948.
- Quinn P. O. (2005). Treating adolescent girls and women with ADHD: gender-specific issues. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 579–587.
- Quinn, P. O., & Madhoo, M. (2014). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis. *The Primary Care Companion for CNS disorders*, 16(3).
- Rebecchi, K. (2023). Neurodiversity and autism: between disability and difference, science and ideology – Neurodiversité et autisme: entre handicap et différence, science et idéologie. Recuperado el 06 de febrero de 2023 de: <https://doi.org/10.31234/osf.io/bksxn>

- Schweickert, L. A., Strober, M. & Moskowitz, A. (1997). Efficacy of methylphenidate in bulimia nervosa comorbid with attention-deficit hyperactivity disorder: A case report. *International Journal of Eating Disorders*, 21, (3), 299–301.
- Sedgwick, J. A., Merwood, A. & Asherson, P. (2018). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Atten Deficit Hyperact Disord*, 11, 241–253.
- Skogli, E W., Teicher, M. H., Andersen, P. N., Hovik, K. T., & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys—gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC Psychiatry*, 13, 298.
- Thapar, A. & Cooper, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet (London, England)*, 387(10024), 1240–1250.
- Uribe, P., Abarca-Brown, G., Radiszcz, E & López-Contreras, E (2019). ADHD and Gender: subjective experiences of children in Chile. *Saúde E Sociedade*, 28, (1), 75–91.
- Walker N. (2020) Desechen las herramientas del amo: Liberarnos del paradigma de la patología. Recuperado el 03 de marzo de 2023 de: https://neurolatino-wordpress-com.translate.goog/2016/06/08/desechen-las-herramientas-del-amo-liberandonos-del-paradigma-de-la-patologia/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc
- Walker, N. & Raymaker, D. M. (2021). Toward a Neuroqueer Future: An Interview with Nick Walker. *Autism in adulthood: challenges and management*, 3, (1), 5–10.
- White, H. A. & Shah, P. (2006). “Uninhibited imaginations: creativity in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder”, *Personality and Individual Differences*, 40, 6, 1121–1131.
- Willcutt EG. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*. 9, (3), 490–499.
- Young, S., Adamo, N. & Ásgeirsdóttir, B. (2020). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry*, 20, 44.



CAPÍTULO V

PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA UN CURSO DE AUTISMO¹⁰

Nick Walker
School of Professional Psychology and Health and School of Undergraduate Studies California Institute of Integral Studies, California, EEUU.

“El salón de clases sigue siendo el espacio de posibilidad más radical en la academia” (bell hooks)

INTRODUCCIÓN

Al principio del proceso de diseño de mi curso Perspectivas críticas sobre el autismo y la neurodiversidad para el programa de pregrado del Instituto de Estudios Integrales de

10 Publicado originalmente en inglés en la obra titulada: “Neuroqueer Heresies” (2021).

California, me hice la siguiente pregunta: "¿Cuáles son los principios orientadores más esenciales e indispensables que debe seguir cualquier curso sobre el autismo, para garantizar que el curso realmente permanezca basado en el paradigma de la neurodiversidad y evite reforzar inadvertidamente las actitudes del paradigma de la patología en cualquier nivel? Finalmente, desarrollé una lista de siete principios orientadores, que me han servido bastante bien y que se enumeran aquí con la esperanza de que sean útiles para otros en la creación de cursos similares.

AL DIABLO CON EL EQUILIBRIO

Un buen curso sobre el autismo (o, para el caso, un buen escrito sobre el autismo, o una buena educación o buen periodismo sobre el autismo en cualquier medio) no debiese intentar lograr ningún tipo de equilibrio entre el paradigma de la neurodiversidad y el paradigma de la patología. El paradigma de la patología es simplemente producto del capacitismo cultural y la intolerancia. El trabajo basado en el paradigma patológico no tiene más validez académica o científica que el trabajo basado en paradigmas culturales de racismo, misoginia u homofobia. Al igual que el racismo, la misoginia y la homofobia, el paradigma de la patología es simplemente erróneo. El hecho de que en este momento de la historia casi todos los escritos académicos y profesionales sobre el autismo se basen en el paradigma de la patología no lo hace menos erróneo. Hubo un tiempo en que casi todos los principales escritos académicos y profesionales sobre raza eran racistas, y eso no hacía que el racismo fuera válido o correcto.

Un buen educador debería intentar mostrar a los estudiantes buena información mientras la aleja de la ignorancia y la intolerancia. Un equilibrio entre el bien y el mal no es correcto; un equilibrio entre la buena información y el fanatismo ignorante no es superior a una buena información. Entonces, al diablo con el equilibrio. Si estuvieras enseñando un curso de estudios afroamericanos, ¿insistirías en que la mitad de las lecturas asignadas consistieran en literatura racista de supremacistas blancos, en aras del equilibrio? Ciertamente espero que no.

Considere también que el paradigma patológico es tan dominante e invasivo en el mundo académico y en la sociedad en su conjunto que todos los estudiantes de cualquier curso sobre autismo han crecido completamente inmersos en los supuestos del paradigma patológico, y es probable que casi todo lo que han aprendido sobre el autismo se ha basado en el paradigma de la patología. Los estudiantes llegan a una clase sobre el autismo fuertemente sesgados hacia el paradigma de la patología y con la cabeza llena de conceptos erróneos intolerantes sobre el autismo engendrados por el paradigma de la patología, y fuera de la clase continuarán viviendo en un mundo en el que este paradigma se refuerza constantemente. Por lo tanto, incluso si el equilibrio fuera nuestra prioridad, los cursos que se inclinan total e

intencionalmente hacia el paradigma de la neurodiversidad son simplemente un pequeño paso hacia la restauración del equilibrio en un mundo que está abrumadoramente sesgado hacia el paradigma de la patología.

Por lo tanto, un buen curso sobre autismo debiese promover de manera activa e intransigente el paradigma de la neurodiversidad, al igual que un buen curso de estudios afroamericanos es activa e intransigentemente antirracista. El trabajo basado en el paradigma de la patología, si se asigna, debiese designarse solo para que el instructor y los estudiantes puedan criticarlo, a fin de perfeccionar las habilidades de los estudiantes para reconocer y criticar dicho trabajo.

EL/LA INSTRUCTOR(A) DEBE SER AUTISTA

El/la instructor(a) debe ser autista. ¡Imáginate el clamor que se produciría (con razón) si los cursos de estudios de la mujer de una universidad fueran impartidos principalmente por hombres, o si los cursos de estudios afroamericanos de una universidad fueran impartidos principalmente por personas blancas! El hecho de que todavía se considere aceptable que los cursos sobre autismo sean impartidos principalmente por personas no autistas es un indicador de cuán profundamente arraigado en la mente de nuestra sociedad se encuentra el paradigma de la patología. Independientemente del plan de estudios, cada curso sobre autismo que no es impartido por un instructor autista refuerza implícitamente el paradigma de la patología y la suposición capacitista de que las personas no autistas están mejor calificadas para hablar por y sobre las personas autistas que las propias personas con esta condición. Hoy en día hay suficientes autistas en la academia como para que cualquier universidad encuentre uno que pueda impartir un curso sobre autismo. Y dado que la mayoría de los procesos de contratación discriminan a los autistas, los académicos autistas ciertamente podrían usar el trabajo.

EL INSTRUCTOR DEBE SER UN PARTICIPANTE EN EL AUTISMO, LA CULTURA, LA COMUNIDAD Y LA RESISTENCIA

Cuando las instituciones académicas invitan a una persona autista a participar significativamente en su plan de estudios sobre el autismo, la persona autista en cuestión casi siempre es elegida de una acotada lista de autistas conocidos a quienes he llegado a considerar como los autistas domesticados. Todos los autistas domesticados tienen ciertos rasgos en común: son blancos; son heterosexuales, asexuales y/o bastante reservados en cuanto a su sexualidad; crecieron con bastantes privilegios y nunca se han enfrentado a la pobreza extrema o la falta de vivienda; son altamente capaces de hablar oralmente; son capaces, y no tienen ningún problema en patologizar a los autistas que no hablan con otros autistas que están significativamente más discapacitados que ellos; consideran vergonzosa la

discapacidad y tienden a evitar describirse a sí mismos como discapacitados; rara vez contradicen a los expertos en autismo no autistas o a las organizaciones de autismo dirigidas por personas no autistas. Tienen pocos amigos autistas cercanos (si es que tienen alguno) y nunca han estado profundamente involucrados en la cultura y las comunidades activistas autistas radicales de las que surgió el Movimiento de la Neurodiversidad; se han apropiado del término "neurodiversidad" ahora que se está convirtiendo en una palabra de moda muy conocida, pero su pensamiento sigue arraigado en el paradigma de la patología. Temple Grandin y John Elder Robison son probablemente los más conocidos de estos autistas domesticados al momento en que escribo esto, pero hay muchos otros. De hecho, hay un par de compañías editoriales que se especializan en libros relacionados con el autismo con sede en el paradigma patológico, que buscan activamente el trabajo de autores autistas domesticados.

Aunque sean autistas, ninguno de estos autistas domesticados estaría equipado para crear o enseñar un plan de estudios que plante desafíos críticos reales al paradigma de la patología y al fanatismo de las narrativas culturales dominantes en torno al autismo. Para que un curso sea eficaz en el cumplimiento de esos objetivos, no es suficiente que el instructor sea autista; el instructor debe ser un autista con un historial sustancial de participación en la cultura y la comunidad autista, incluido el activismo por los derechos de los autistas, la resistencia a las prácticas culturales y profesionales opresivas basadas en el paradigma de la patología y la celebración del orgullo autista.

LAS VOCES AUTISTAS DEBEN SER PRIMORDIALES

Los escritos y las perspectivas de las personas autistas reales deben ser centrales, no periféricos, en el plan de estudios. Al menos el 80% de las lecturas asignadas deben ser de autores autistas. Los autistas domesticados no cuentan, no es que el curso no pueda incluir ningún material de autistas domesticados, pero dicho material debe abordarse con la intención explícita de criticar la opresión internalizada de los autores y la forma en que el trabajo de dichos autores tiende a perpetuar las narrativas patologizantes que a los autores se les ha enseñado a imponer en sus vidas. Un curso en el que la mayoría de las lecturas de autistas son de autistas domesticados es un curso que refuerza las narrativas culturales dominantes en lugar de desafiarlas.

LA VERDAD ESTÁ DONDE ESTÁ

En el ámbito de la literatura académica convencional (p. ej., revistas revisadas por pares y libros de las principales editoriales académicas), el discurso sobre el autismo está dominado por las voces de escritores no autistas cuyo trabajo se basa en el paradigma de la patología.

Las voces y narrativas autistas que plantean desafíos críticos a este discurso dominante, y a la multitud de creencias y prácticas en torno al autismo que tienen sus raíces en el paradigma de la patología, son sistemáticamente marginadas en esta literatura: excluidas, silenciadas, falsamente malinterpretadas o condescendientemente desestimada.

Para encontrar las voces autistas que desafían las suposiciones y prácticas del paradigma dominante a través de varias combinaciones de testimonios personales y críticas directas, generalmente se debe mirar más allá de los muros bien protegidos de la literatura académica dominante. Hasta hace muy poco, casi todo el trabajo más importante de autores autistas no domesticados solo se podía encontrar en Internet. Si bien el trabajo autista basado en el paradigma de la neurodiversidad ahora está comenzando a afianzarse en el mundo académico, en particular con la reciente aparición de los campos de Estudios de la neurodiversidad y Estudios críticos del autismo, las vanguardias del pensamiento autista liberador todavía tienden a surgir inicialmente en línea o a través de los esfuerzos de editoriales independientes como Prensa Autónoma que buscan específicamente amplificar las voces marginadas. Dado este estado de cosas, la lista de lecturas asignadas para un curso sobre autismo basado en el paradigma de la neurodiversidad en lugar del paradigma de la patología necesariamente debe consistir en un grado significativo de materiales extraídos de fuentes fuera del ámbito de la publicación académica convencional.

El instructor debe hacer hincapié en explicar todo esto el primer día de clase, y tal vez también articularlo en el programa de estudios. Es bueno que los estudiantes entiendan la lógica detrás de una lista de lectura poco ortodoxa; También es bueno que los estudiantes entiendan cómo los sistemas de vigilancia de la literatura académica convencional resisten las incursiones de voces marginadas que plantean desafíos radicales a los paradigmas dominantes, y cómo tales desafíos, como resultado, tienden a surgir fuera de los límites de la academia convencional y solo combaten gradualmente su camino hacia adentro.

EL INSTRUCTOR DEBE MODELAR LA ACOMODACIÓN DE LA NEURODIVERGENCIA

La mayoría de los entornos académicos reflejan los valores neuronormativos y capacitistas de la cultura dominante. Se espera que los estudiantes se ajusten a las convenciones neuronormativas dominantes de aprendizaje y participación, y los estudiantes cuyas necesidades de aprendizaje y acceso entran en conflicto con esas convenciones son fuertemente discriminados en la mayoría de las instituciones educativas. El instructor debe declarar abierta y explícitamente que la clase es una zona libre de este tipo de discriminación y neuronormatividad obligatoria, y debe demostrar clara y consistentemente la acomodación creativa de la neurodivergencia y las necesidades de acceso individual en su conducción de la clase.

Un instructor puede asignar una excelente lista de lecturas sobre el paradigma de la neurodiversidad y puede hablar con elocuencia sobre la importancia de adoptar la neurodiversidad y adaptarse a las necesidades de acceso de las personas neurodivergentes, pero si el instructor no modela esta adopción y adaptación de la neurodivergencia en la forma en que realmente dirige la clase y trata con los estudiantes, entonces la hipocresía del instructor finalmente socavará su mensaje y el curso será un engaño. Uno no puede desafiar de manera convincente un paradigma de neuronormatividad obligatoria mientras sigue siendo cómplice de la aplicación institucionalizada de esa misma neuronormatividad. En las palabras inmortales de Audre Lorde, las herramientas del maestro nunca desmantelarán la casa del maestro.

No es suficiente que el instructor solo otorgue a los estudiantes las adaptaciones que les exige el departamento de Servicios para discapacitados de la universidad. Esto es simplemente cumplir con la ley (aunque muchos instructores y muchas instituciones se resisten incluso a hacer eso). Los departamentos de Servicios para Discapacitados en el mundo de la educación superior refuerzan el paradigma de la patología al exigir que los estudiantes neurodivergentes se sometan al proceso de ser diagnosticados profesionalmente y de que sus divergencias de la neuronormatividad sean patologizadas como "trastornos", antes de que se otorguen las adaptaciones. Por lo tanto, cualquier instructor que proporcione adaptaciones solo cuando lo requiera el departamento de Servicios para discapacitados también está reforzando y aprobando implícitamente el paradigma de la patología.

En cambio, el primer día de clase, el instructor debe señalar explícitamente la dinámica anterior y debe invitar a todos los estudiantes a hablar en público o en privado sobre cualquier necesidad de acceso que tengan y de la que sean conscientes o de la que puedan darse cuenta durante la clase. El transcurso del término. El instructor debe hacer todo lo posible para trabajar con los estudiantes para satisfacer sus necesidades. Si hay adaptaciones que ni el instructor ni el estudiante pueden proporcionar, y los Servicios para discapacitados y/u otros departamentos institucionales deben estar involucrados, entonces el instructor debe abogar por el estudiante con esos departamentos si dicha defensa puede ayudar a acelerar la provisión de los alojamientos necesarios.

Los conflictos entre las necesidades de acceso de diferentes individuos deben negociarse en clase como parte del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, a menudo tengo estudiantes que necesitan tomar notas en computadoras portátiles, tabletas u otros dispositivos electrónicos, porque necesitan las notas para retener información, pero no pueden escribir a mano lo suficientemente rápido. Personalmente, no puedo concentrarme en hablar y escuchar a la clase mientras alguien a mi lado está tocando un teclado ruidosamente. Entonces, justo al comienzo del primer día de clases (cuando estoy enseñando en persona en lugar de en línea), les digo a los estudiantes que pueden escribir a máquina durante la clase, siempre y cuando

no se sienten demasiado cerca de mí: hay una ‘zona de no escribir’ que se ubica más o menos al frente de la sala donde estoy ubicado, y una ‘zona de escritura’ frente a mí. Esto funciona para todos y, lo que es más importante, proporciona de inmediato a los estudiantes un ejemplo de cuáles son las necesidades de acceso y cómo se pueden negociar civilizadamente.

EL INSTRUCTOR DEBE MODELAR E INVITAR A ENCARNARSE EN LA NEURODIVERGENCIA

En el salón de clases, los estudiantes deben tener la libertad de ser neurodivergentes, de actuar neurodivergentes, de parecer y sonar neurodivergentes. Cada estudiante debe tener la libertad de participar abiertamente en cualquier forma y estilo de encarnación y movimiento que le resulte natural, o que satisfaga sus necesidades (físicas, cognitivas y/o emocionales), o que surja como respuesta espontánea a circunstancias externas o internas. El salón de clases debe ser declarado una zona libre del requisito generalizado de la cultura dominante de que todos deben esforzarse por realizar constantemente la neuronormatividad. Por lo tanto, se debe invitar a los estudiantes a abandonar la actuación de la neuronormatividad y a explorar libremente y disfrutar del desempeño de la neurodivergencia.

No es suficiente que el instructor simplemente les diga a los estudiantes que en esta clase está bien que expresen su neurodivergencia. Las presiones socioculturales para llevar a cabo la neuronormatividad duran toda la vida, son omnipresentes e insidiosas. En el momento en que las personas tienen la edad suficiente para terminar en un aula universitaria, casi siempre han internalizado estas presiones hasta el punto en que habitualmente se vigilan a sí mismos y se involucran en el desempeño de la neuronormatividad incluso en situaciones en las que no se les exige explícitamente por cualquier autoridad externa. Así es como funciona la enculturación y cómo funciona la opresión internalizada en un nivel corporal. La normatividad internalizada es una fuerza poderosa, especialmente cuando está arraigada en los hábitos de diarios de desempeño.

Por lo tanto, para que el salón de clases funcione realmente como una especie de zona de liberación de la neuronormatividad obligatoria, es necesario que el instructor explique todo esto, que explique cómo la cultura dominante nos entrena a todos hacia el desempeño de la normatividad, y cómo esta actuación se internaliza y se habita a nivel corporal, y cómo romper con ese caparazón de actuación normativa es un componente esencial de la auto liberación. Es necesario que el instructor declare explícitamente que el salón de clases es una zona de libre experimentación para el desprendimiento de hábitos de desempeño normativo y la exploración activa, la práctica, la recuperación y el cultivo de modos de realización no normativos. Y es necesario que el instructor practique personalmente lo que predica: modelar personal y físicamente la expresión encarnada de la neurodivergencia. El instructor autista

debe moverse como una persona autista, debe seguir libre y visiblemente sus impulsos de movimiento natural en el aula. La mayoría de los estudiantes simplemente no se atreverán a participar en tal exploración en el aula a menos que el instructor muestre el camino. Y esto significa, por supuesto, que para estar calificado para enseñar de una manera que libere a otros, el instructor debe hacer el trabajo de autoliberación a nivel corporal.

Dirigir la clase de esta manera es obviamente tanto liberador como educativo (es fascinante y edificante observar las diferentes formas y estilos de movimiento que emergen gradualmente en el aula). Lo que puede ser menos obvio es que se trata tanto de acceso como de liberación. Independientemente de la medida en que piensen en las necesidades de acceso en el aula, la mayoría de las personas tienden a pensar en términos de eliminar las barreras físicas (por ejemplo, proporcionando acceso para sillas de ruedas, videos con subtítulos o iluminación que no provoque convulsiones) o adaptando a estilos atípicos de aprendizaje (por ejemplo, dando a los estudiantes disléxicos tiempo adicional en las pruebas). Ambos, por supuesto, son formas esenciales de acomodación. Pero la libertad de encarnación es también una necesidad de acceso. Un estudiante que debe enfocar constantemente su energía y atención para pasar por ‘normal’, es decir, realizar neuronormatividad en lugar de permitir que sus estilos de movimiento y encarnación neurodivergentes naturales salgan a la superficie, es un estudiante que tiene menos energía y atención disponible para las tareas de aprendizaje y participación creativa. Los estudiantes pueden ser mejores cuando se les da el espacio para moverse en las formas que son óptimas para el funcionamiento de sus neurologías particulares, en lugar de las formas que se requieren para el desempeño de la normatividad.

Aquí, nuevamente, las necesidades de acceso que se encuentran en conflicto pueden negociarse abiertamente en clase como parte de la experiencia de aprendizaje. Si un estudiante necesita tamborilear con los dedos sobre el escritorio y otro necesita silencio, quizás el baterista pueda colocar una bufanda doblada u otra prenda de vestir sobre el escritorio para crear una superficie de tamboreo más silenciosa. Si un estudiante necesita ponerse de pie y hacer movimientos de cuerpo completo similares a los de un baile, y a otros les distrae visualmente, tal vez un rincón de la habitación que esté fuera del campo visual de los estudiantes sentados pueda convertirse en el espacio de baile designado.

Así como liberarse intencionalmente de la actuación de la heteronormatividad culturalmente arraigada y forzada a veces se denomina *queering*, liberarse intencionalmente de la actuación culturalmente arraigada y forzada de la neuronormatividad puede considerarse *neuroqueering*. Invitar a la expresión encarnada de la neurodivergencia en el aula es una forma de *neuroqueering* en el espacio del aula y una invitación a los estudiantes a participar en la práctica de *neuroqueering*. El concepto de *neuroqueering* representa una rica e importante intersección de los campos de los estudios de la neurodiversidad y la teoría *queer*.

y, además de sus otros beneficios, introducir la práctica de la encarnación *neuroqueering* en el aula es una excelente manera de introducirlo como concepto.

CONCLUSIONES

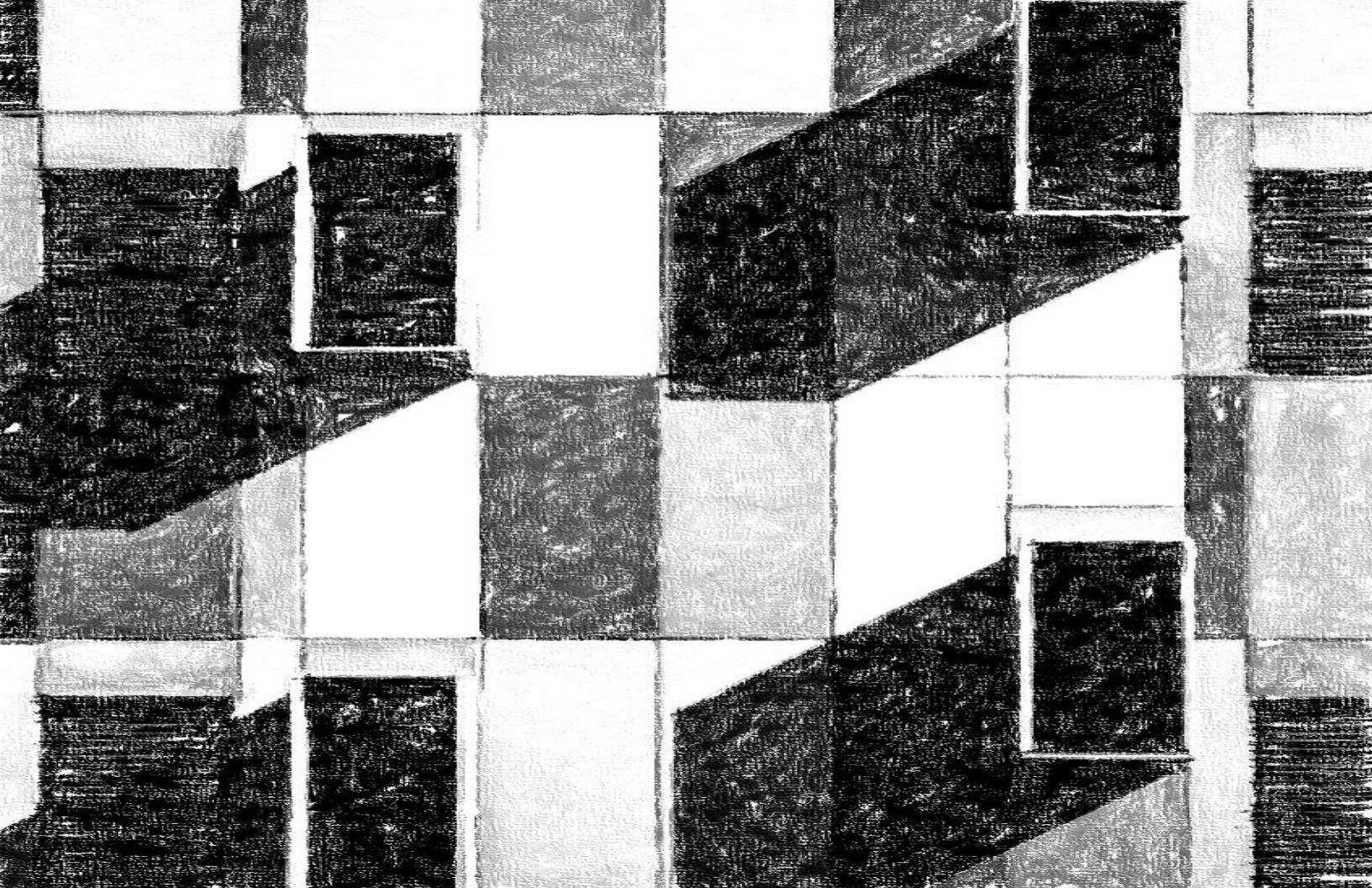
El estado actual del discurso, la teoría y la praxis relacionados con el autismo en los ámbitos académico y profesional es deplorable. El discurso y la teoría reflejan un nivel de ignorancia e intolerancia que sería considerado escandaloso en la mayoría de los círculos académicos de hoy si involucrara a cualquier otro grupo históricamente oprimido. La praxis generada por este discurso y teoría de mala calidad empeora constantemente la vida de las personas autistas y sus familias; la situación es tan mala que el daño, la degradación y el trauma sufrido a manos de terapeutas, educadores y otros profesionales se ha convertido en uno de los temas más constantes y generalizados en los escritos de los autistas. Todo este lamentable estado de cosas se puede atribuir directamente al dominio del paradigma de la patología, que asume como premisa inicial que las mentes y vidas autistas son intrínsecamente defectuosas e inferiores. Simplemente no hay forma de generar una buena teoría y práctica aferrándose a supuestos insensatos e intolerantes.

Un cambio sustancial solamente podrá venir tras abandonar el paradigma de la patología y hacer el cambio al paradigma de la neurodiversidad. Para que suceda tal cambio, la próxima generación de profesionales debe ser educada sobre el autismo desde una perspectiva basada sólidamente en el paradigma de la neurodiversidad, y debe estar vacunada contra el paradigma de la patología al ser entrenada para reconocerlo y para criticarlo como una manifestación de prejuicio cultural que no posea más validez científica que cualquier otra forma de intolerancia.

Los siete principios que he delineado están destinados a servir como un conjunto fundamental de pautas para crear cursos universitarios que brinden este tipo de educación crítica sobre el autismo. Tengo la esperanza de que compartir estas ideas fomente la creación de muchos otros cursos en otras escuelas, basados en principios similares y con la misma intención de preparar a las nuevas generaciones de estudiantes para que sean participantes activos en la creación del tan necesario cambio del paradigma patológico. al paradigma de la neurodiversidad en el discurso académico y profesional sobre el autismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Walker, N. (2021). *Nauroqueer Heresies. Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. New York: Autonomous Press.



CAPÍTULO VI

LA NEURODIVERSIDAD Y NEURODIVERGENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA A LOS ACERCAMIENTOS REALIZADOS EN AMÉRICA LATINA

Roberto Gómez Espinosa
Universidad Antropológica de Guadalajara, México

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco de las propuestas surgidas dentro del movimiento de la neurodiversidad, han surgido varios conceptos que vale la pena clarificar, como lo es neurotípico, neurodiversidad y neurodivergencia. A este respecto, la forma como Walter -en un texto del 2014- marca estas diferencias, nos parece muy esclarecedor:

1. Neurotípico:

Neurotípico significa tener un estilo de funcionamiento neurocognitivo que se encuentra dentro de los estándares sociales dominantes de lo "normal". Asimismo, neurotípico es lo opuesto de neurodivergente, en otras palabras, la neurotipicidad es la forma de ser, de la que se apartan las personas neurodivergentes (Walker, 2014).

2. Neurodiversidad:

En cuanto al concepto de neurodiversidad, este autor lo define en 3 ejes: Concepto de neurodiversidad, neurodiversidad como movimiento y como paradigma. Veamos cada uno de estos. Dentro del primer eje, la neurodiversidad es la diversidad de las mentes humanas, las variaciones en el funcionamiento neurocognitivo dentro de nuestra especie (Walker, 2014).

En el segundo eje, Walter (2014) afirma que, es una perspectiva específica sobre la neurodiversidad, un enfoque que se reduce a los siguientes principios:

- a) La neurodiversidad como una forma natural y valiosa de la diversidad humana.
- b) La perspectiva de que existe un tipo de cerebro o mente "normal" o "saludable", o un estilo "correcto" de funcionamiento neurocognitivo, es una ficción construida culturalmente
- c) Las dinámicas sociales que se manifiestan con respecto a la neurodiversidad son similares a las dinámicas sociales que se manifiestan con respecto a otras formas de diversidad humana (p. ej., diversidad étnica, de género o cultural). Asimismo, la diversidad, cuando se acepta, actúa como fuente de potencial creativo (Walker, 2014).

Finalmente, el Movimiento de la Neurodiversidad es un movimiento de justicia social que busca los derechos civiles, la igualdad, el respeto y la plena inclusión social de los neurodivergentes (Walker, 2014).

3. Neurodivergencia:

Neurodivergente, implica tener una mente que difiere significativamente de los estándares sociales dominantes de lo "normal".

Asimismo, es un término muy amplio: La neurodivergencia (el estado de ser neurodivergente) puede ser en parte o totalmente genética e innata, y/o puede producirse en parte o en su

totalidad por una experiencia que altera el cerebro, o alguna combinación de los dos. El autismo y la dislexia son formas innatas de neurodivergencia, en tanto las alteraciones en el funcionamiento del cerebro causadas por traumas, la práctica de meditación a largo plazo o el uso intensivo de drogas psicodélicas, son ejemplos de formas de neurodivergencia producidas a través de la experiencia.

Una persona cuyo funcionamiento neurocognitivo difiere de las normas sociales dominantes de múltiples formas (por ejemplo, que es una persona con autismo, dislexia y con ataques epilépticos) puede describirse como una forma de neurodivergente múltiple.

Algunas formas de neurodivergencia innata como el autismo, se consideran factores intrínsecos y generalizados en la psique, la personalidad y la forma fundamental de relacionarse con el mundo de un individuo. A este respecto, el paradigma de la neurodiversidad rechaza la patologización de tales formas de neurodivergencia, y el Movimiento de la Neurodiversidad se opone a los intentos de deshacerse de ellas.

Otras formas de neurodivergencia, como la epilepsia o los efectos de lesiones cerebrales traumáticas, podrían eliminarse de un individuo sin cambiar los aspectos fundamentales de la individualidad del individuo. El paradigma de la neurodiversidad no rechaza la patologización de estas formas de neurodivergencia, y el Movimiento de la Neurodiversidad no se opone a los intentos consensuados de curarlas (pero definitivamente se opone a la discriminación contra las personas que las padecen).

Por lo tanto, la neurodivergencia no se considera intrínsecamente positiva o negativa, deseable o indeseable; todo depende de qué tipo de neurodivergencia se esté hablando (Walker, 2014).

Recapitulando, el breve marco conceptual anterior, nos gustaría destacar lo siguiente: todas las personas son neurodiversas por el hecho natural de que existe una diversidad de mentes humanas que funcionan de forma distinta. Por ende, dentro del concepto de neurodiversidad, situamos, por un lado, a las personas neurotípicas o “normales” y por el otro, a las personas neurodivergentes, dentro de las cuáles se encuentran, por ejemplo, las que están dentro del espectro autista, el TDHA y la Dislexia, como se propone en la obra de Armstrong “El Poder de la Neurodiversidad” (2012).

METODOLOGÍA

Dado que el objetivo de este texto es realizar un acercamiento a los trabajos académicos que han abordado la relación entre la educación superior, neurodiversidad y neurodivergencia. Por ende, se ha tomado como criterio de búsqueda, solamente los trabajos que tienen como concepto clave en su título los conceptos referidos anteriormente, ya que hay otros textos que se enfocan a los grupos que entran dentro de las características propias de la neurodivergencia, como el Trastorno del Espectro Autista, TDHA y Dislexia, pero que se discuten de forma secundaria los referentes teórico, conceptuales y metodológicos de los conceptos claves de este artículo y por ende no se consideraron.

A este respecto se consultaron las siguientes bases de datos: ProQuest One Academic, ProQuest Dissertations & Thesis, Science Direct, University of Cambridge, Oxford Academic, EBSCO, Redalyc y Scielo.

En cuanto a la metodológica del análisis de estos textos, se ha tomado la propuesta de Corral (2015) en cuanto al contenido del documento, en donde se estudia la temática. A esta parte se la conoce como Análisis de Contenido o Interno.

A este respecto, un documento tiene dos fases. La indización: donde se extraen aquellos términos que mejor definan el contenido del documento, de manera que podamos conocer el tema sobre el que versa. Por otra parte, el resumen: que nos permite tener un conocimiento profundo del asunto sobre el que trata el documento (Corral, 2015)

LA NEURODIVERSIDAD Y NEURODIVERGENCIA EN AMÉRICA LATINA, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En base a la propuesta de Corral (2015) se buscó que en el título, resumen y palabras claves de los textos consultados en las bases de datos citadas (fase de indización) se encontraran las relaciones de neurodiversidad y educación superior y neurodivergencia y educación superior. Una vez identificado estos trabajos, se realizó la fase de resumen, para rescatar de los mismos las ideas más importantes. Por ende, a continuación, se expondrán las ideas más importantes, de los estudios que han abordado las relaciones citadas, en América Latina.

ARGENTINA

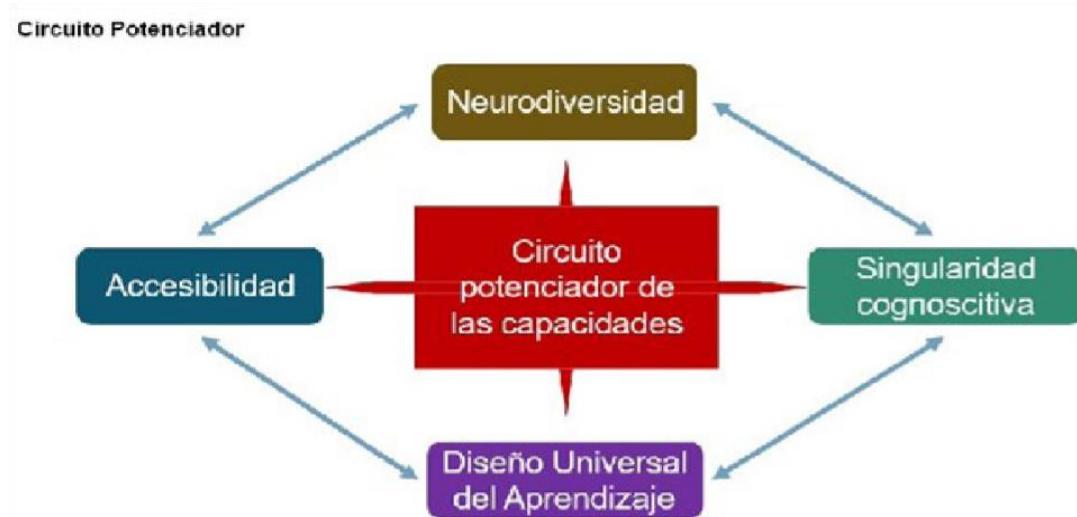
En el caso de Argentina situamos el trabajo de Fernández Zalazar (2021) titulado *Accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador*.

A este respecto, el avance de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), junto al avance de las neurociencias y el pensamiento de formas más inclusivas en el desarrollo del modelo educativo, nos han llevado a proponer un diseño universal para el aprendizaje

Por ello, en este texto se revisan los conceptos de accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal para el aprendizaje (DUA) y con esto se, propone una articulación conceptual de los mismos, para proponer un circuito potenciador del aprendizaje que, de lógica, a la sinergia posible entre estas variables en juego (Fernández Zalazar 2021, p.87).

A este respecto, la articulación entre la accesibilidad, singularidad cognoscitiva, neurodiversidad y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la autora, lo plantea como un circuito potenciador de las posibilidades de los sujetos en situación de aprendizaje.

El diagrama expuesto a continuación describe dicho circuito.



Fuente: Fernández Zalazar 2021, p.90

En dicho diagrama las líneas de interacción potencian y relacionan las distintas variables a tener en cuenta en una situación de aprendizaje cuando pretendemos trabajar sobre la vertiente de una educación inclusiva (Fernández Zalazar 2021, p.90).

Esta autora entiende que el aprendizaje es el efecto de un modelo complejo y que las posibles variables podrán ser múltiples y dinámicas, pero considerando como base fundamental para la inclusión educativa la articulación de dichos conceptos (Fernández Zalazar 2021, p.87).

BRASIL

En Brasil está el trabajo de Lopes Bolsoni; Macuch y Lopes Maciel Bolsoni del 2021 titulado *Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná*.

Este estudio tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales en el ámbito académico sobre las personas neurodiversas. Los datos se recopilaron cualitativamente mediante la puesta a disposición en línea de un cuestionario semiestructurado a través de la plataforma Google Forms. El cuestionario contó con preguntas discursivas sobre el perfil docente y su percepción sobre el tema de la Neurodiversidad, basado en la Técnica de la Asociación de Palabras Libres (TALP). La muestra representativa y aleatoria estuvo conformada por 25 profesores académicos de una institución de educación superior de la ciudad de Maringá – Paraná, Brasil. El análisis de los datos recopilados se realizó en base al análisis de contenido de Bardin (Lopes Bolsoni et al. 2021, p. 2).

Con este estudio científico, se evidencio, con la Técnica de Asociación Libre de Palabras (TALP) y la Técnica de Reemplazo, la atribución de estereotipos a los neurodiversos, como "enfermo", "incapaz", "no apto", "improductivos", "burros", entre otros. Además, los docentes presentaron en sus narrativas, una incomprendión del contexto socio-histórico-cultural en el que se ubica el individuo neurotípico. Se encontró que los participantes del estudio no tienen suficientes conocimientos teórico-científicos, con relación al tema de la Neurodiversidad.

Se concluyó que existe un patrón de pensamiento sobre la Neuro atipicidad entre los profesores universitarios, y esta percepción está permeada por las ideas de sentido común y la desinformación. Estas se basan en un modelo de normalidad obsoleto, que promueve actitudes prejuiciosas y discriminatorias hacia los estudiantes neurodiversos (Lopes Bolsoni et al. 2021, p. 16-17).

CHILE

En este país se encontraron tres estudios en donde se relaciona la neurodiversidad y neurodivergencia con la educación. Al ser varios trabajos, se hará un diálogo entre los distintos autores, para establecer sus puntos en común y sus diferencias.

Los textos que se abordarán son los siguientes: 1) Ocampo González del 2015 *De la neurodiversidad a la Neurodidáctica. Algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna*; 2) Ocampo González, del 2020, *Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: Evaluar los aprendizajes a través de la*

perspectiva del desempeño en la acción y 3) Ocampo González de 2022, Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: Esperanzas para el descubrimiento de la naturaleza humana.

Respecto al tema de la neurodiversidad, en el primer texto de Ocampo González (2015) refiere el tema de los 4 tipos de neuromitos.

- *Neuromito 1: "Los hemisferios cerebrales son independientes"*
- *Neuromito 2: "Utilizamos sólo el 10% de nuestro cerebro"*
- *Neuromito 3: "Educar en función de los estilos de aprendizaje permite el desarrollo de prácticas efectivas"*
- *Neuromito 4: "Los períodos críticos no sólo potencian las oportunidades cognitivas en la infancia"* (Ocampo González, 2015, p. 11-16).

Los cuáles pese que no son ciertos – cómo lo han evidenciado los descubrimientos de las neurociencias- si se toman como base para implementar propuestas educativas y pedagógicas que, en vez de fomentar la riqueza de la diversidad en el aula, contribuyeron a la exclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales o diferentes

Asimismo, en el trabajo de Ocampo González (2015) se desarrollan:

- La aportación de la investigación neurocientífica, a la comprensión del cerebro en la gestión de respuestas educativas más oportunas, en donde existen los obstáculos del síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre, y una estrategia para superarlo la Enseñanza para la Comprensión (EpC).
- La importancia de la neurodidáctica.

En cuanto al trabajo de Ocampo González (2020) encontramos las siguientes ideas principales:

- El poder de la neurodiversidad y sus alcances para la práctica educativa.
- La perspectiva del desempeño en la acción: Demostrar lo aprendido.
- Evaluación de lo aprendido y neurodiversidad: Apostar por las cualidades de la comprensión.
- Pedagogía de lo menor o de la vida cotidiana en el aula, por lo cual se aplica en contextos y tiempos diversos.

En otro texto de Ocampo González se pregunta, ¿cómo son los alcances políticos, sociales, educativos y culturales de la neurodiversidad y la educación inclusiva? (2022, p. 54) Para

contestarla hace una profunda discusión teórica. En base a la misma establece una serie de ideas cruciales que buscan entender el vínculo entre bibliotecas, inclusión y justicia social, como son:

- a) La biblioteca es un espacio de creación que va en contra del pensamiento hegemónico. Por ende, se convierte en un discurso para la liberación y la transformación social y ética, que trabaja para ampliar nuestras concepciones acerca de la cultura letrada.
- b) La biblioteca no sólo es un espacio para guardar textos, sino un complejo dispositivo, que tiene como función leer e interpelar la vida en todas sus manifestaciones culturales y relaciones sociales, en donde la neurodiversidad es un nuevo horizonte cultural de la sociedad.
- c) Hay que deconstruir las relaciones y lenguajes de poder que le dan el sentido de la biblioteca de corte modernista, para acabar con las múltiples expresiones que emanen de ella y que marginan a los múltiples colectivos, como los neurodiversos (Ocampo González, 2022 p. 54).
- d) Si las bibliotecas son construcciones sociales, es decir, producidas por una determinada sociedad, entonces, se debe trabajar, para subvertir aquellos marcos de valores que contribuyen a limitar el potencial de desarrollo de determinados grupos. Por tanto, la pregunta acerca de cómo generar una biblioteca para la neurodiversidad, no es otra cosa sino una interrogante filosófica que decodifique de forma diferente, dentro del espacio de la biblioteca, estas narrativas injustas y que estos grupos sean incluidos (Ocampo González, 2022 p. 55).

COLOMBIA

En este país se encontraron 2 trabajos: 1) el de Acevedo del 2022 *Los mediadores en calidad de aliados: Potenciando el saber participativo del colectivo neurodivergente* y 2) Marulanda Paéz del 2022, *Hacia una comprensión lectora accesible e inclusiva: Herramienta para el fomento de la lectura en poblaciones neurodivergentes*

Por su parte Acevedo (2022, p. 41) en un primer lugar, critica las posturas médico-terapéuticas que califican la neurodivergencia como una disfunción: Más bien esta debe calificarse como parte de los circuitos neurológicos diversos.

En cuanto a la relación de lectura y neurodiversidad propone lo siguiente:

Como primera medida, se debe hacer conciencia de los procesos de medicalización y de las estrategias que se despliegan para revertirlos, o al menos interrumpirlos. Por ende, es imprescindible que los mediadores de la lectura prioricen la pluralidad y la justicia en su trabajo. Para ello, es necesario informarse directamente de la literatura que producen los

colectivos neurodivergentes, que es mucha, muy variada y compleja. La clave aquí está en la colaboración y la consultoría (Acevedo, 2022, p. 44).

Como segunda medida es importante obtener los materiales escritos por personas neurodivergentes directamente de la fuente –de los protagonistas de las historias y las experiencias que atraen tanta atención en los medios de comunicación masiva. Pero desde un punto de vista de experiencia vivida.

Finalmente es necesario fomentar relaciones directas –con las comunidades que documentan sus propias historias de vida en los márgenes de la sociedad– evitando las relaciones extractivas o de transacción. Este tipo de literatura es la más fructífera, no solo en términos de acceso a testimonios auténticos sobre experiencias de opresión social, sino también las estrategias de resistencia que facilitan la supervivencia creativa en un mundo, fundamentalmente excluyente (Acevedo, 2022, p. 45).

El texto de Marulanda Páez (2022) se propuso recoger variadas herramientas y recursos para facilitar la comprensión lectora de personas con TEA o con discapacidad intelectual, en el marco de lo que constituye esta habilidad, entendida desde el perfil del lector, las características de los textos y las posibles interacciones entre ambos. A nuestros lectores neurodivergentes debemos ofrecerles prácticas de lectura encaminadas a lograr esa meta. Se ha evidenciado que todas las adaptaciones y apoyos que podamos brindarles, les permitirán acceder a distintos textos con escasa dificultad y alcanzar así una plena comprensión.

Un reto importante que se nos plantea tiene que ver con la promoción de entornos educativos y culturales basados en prácticas de lectura inclusivas y accesible (Marulanda Paez, 2022, p. 137).

ECUADOR

Situamos 2 estudios. Por un lado, el de Guerra Iglesia del 2019, *La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad* y por el otro, el de Mejia Mora del 2021 *Psicoeducación sobre neurodiversidad en el aula*

Observamos que el estudio de Guerra Iglesias (2019) aporta como principales resultados la sistematización conceptual y metodológica del constructo neurodiversidad y su valor para generar propuestas para la inclusión educativa, entre las cuales situamos:

1. Nuevas formas de actuación docente, basadas en la neurodiversidad, en relación con las características de la totalidad de los estudiantes, sus necesidades y potencialidades, ya que los procesos inclusivos que se perfilan a nivel nacional e

internacional no solo inciden en el estudiante, también lo hacen en el docente y se requiere cada vez más, un abordaje al sujeto y su contexto.

2. Crear situaciones de aprendizaje que respondan a la neurodiversidad como categoría, que englobe diferencias en el funcionamiento intelectual, con énfasis en las necesidades de los estudiantes con discapacidad y los diversos entornos de apropiación cultural en los que está inmerso.
3. Aplicar procedimientos psicopedagógicos y didácticos que faciliten la adquisición y desarrollo de habilidades y aprendizajes para la vida, en los estudiantes con discapacidad a partir de la integración sensorial.
4. Observar diversas situaciones sociales del desarrollo en la institución educativa y fuera de ella, con la cooperación de la familia.
5. Realizar adaptaciones curriculares de acuerdo con las particularidades del desarrollo y las necesidades educativas de los estudiantes, con un enfoque diferenciado, que se centre en las diferencias individuales, de los que presentan discapacidad.
6. Apoyar las diferencias individuales de los estudiantes, a partir de un análisis psicopedagógico, que incluya la caracterización psicopedagógica y las peculiaridades del contexto.
7. Diversificar el rol de docentes y estudiantes con la generación de tareas de diferentes niveles de complejidad, para un mejor efecto correctivo y compensatorio.
8. Estimular lo cognitivo, lo socioafectivo y lo actitudinal en base a los principios de la plasticidad cerebral.
9. Desarrollar ejercicios correctivo-compensatorios que coadyuven a la eliminación de sentimientos de minusvalía y a la elevación de su autoestima.
10. Utilizar recursos y apoyos donde se use la tecnología educativa y la educación inclusiva (Guerra Iglesias, 2019, p.56).

En cuanto al trabajo de Mejía Mora del 2021 propone tres categorías de neurodiversidad: aplicada, clínica y adquirida.

Neurodiversidad Aplicada:

Según Skelling (s.f) la neurodiversidad aplicada, refiere a condiciones neurológicas con las cuales una persona nace. Esto le genera dificultades para aplicar diferentes habilidades como la conceptualización de números, lectura o control motor. La discalculia, dislexia y disgraxia forman parte de esta categoría (Skelling, s.f) (Mejía Mora, 2021, p. 9).

Neurodiversidad Clínica:

La neurodiversidad clínica incluye condiciones neurológicas con las que la persona nace y que tienen efecto en la comunicación, habilidades sociales, comportamiento y control de impulsos. “El Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Síndrome de Tourette y la Discapacidad Intelectual están en esta categoría” (Mejía Mora, 2021, p.16).

Neurodiversidad Adquirida:

Se incluye ciertas diferencias neurológicas que se desarrollan por una afección de salud u otro tipo de lesión cerebral. La neurodiversidad adquirida se desarrolla en respuesta a una condición de salud específica.

En cada categoría se detallan los tipos de necesidades educativas con su prevalencia, dificultades en el aula y estrategias respectivamente. En base a estos resultados, se generó la plataforma Genially en donde se encontrará de manera organizada, resumida y sencilla el material de apoyo necesario para cada caso.

MÉXICO

Aquí situamos el artículo de revisión de Amador Fierro *et al.* del 2021, *Neurodiversidad en la Educación Superior: La experiencia de los estudiantes*

Con el sustento teórico del constructivismo, la buscó conocer la experiencia universitaria de los estudiantes en condición de neurodiversidad y la respuesta institucional a sus necesidades específicas de aprendizaje (Amador Fierro, 2021, p. 129).

En cuanto a su metodología, se hizo una investigación sistemática de artículos relacionados con estudiantes en condición de neurodiversidad en la Universidad. En primera instancia, se buscó en la base de datos del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT) que a su vez lleva a múltiples repositorios a nivel global (Amador Fierro, 2021, p. 131).

Para la búsqueda de información se usó la palabra “neurodiversidad”, y en un segundo momento, “neurodiversidad” seguida de “y educación superior”. Se usaron además las siguientes oraciones de búsqueda: “Estudiantes universitarios con”, seguido de alguna condición de neurodiversidad como: dislexia, autismo, espectro autista, asperger. Cuando los textos completos no se encontraron disponibles se tomó la cita y se buscó directamente con los autores o en los repositorios de sus universidades (Amador Fierro, 2021, p. 132). En algunos casos y conservando dicho criterio, se eligieron artículos cuyo tema central es diferente, como

el de interculturalidad de Hernández y De Barros (2017), por sus aportes a un mejor entendimiento de la neurodiversidad. Para este tipo de decisiones nos basamos en el conocimiento sobre los distintos modos de operar de la ciencia (Piaget y García 1984, 2004), sobre todo por el progreso resultante de la interacción entre disciplinas aparentemente desconectadas o con distintos grados de desarrollo entre ellas. El segundo criterio fue que los textos estuvieran basados en investigaciones y no en procedimientos médicos o clínicos.

Se encontraron 62 artículos y de ellos, 22 cumplieron con los criterios para ser incluidos en la muestra. Se trata de tesis, investigaciones, ensayos o memorias de congresos publicados en revistas o libros arbitrados entre pares. Se excluyeron 40 artículos que tratan el tema de los estudiantes con neurodiversidad desde la parte clínica o médica (Amador Fierro, 2021, p. 132).

Para el análisis de los textos se usó la síntesis narrativa (Arias y Alvarado, 2015; Blanco, 2011) y se incluyó un enfoque inductivo al codificar los temas y luego ir englobando algunos de ellos para encontrar temas más generales y a partir de ahí, responder las preguntas de investigación (Amador Fierro, 2021, p. 133).

Podríamos decir que el desarrollo de investigaciones sobre neurodiversidad en la Universidad, en la región de América Latina es incipiente, los artículos publicados sobre el tema representan apenas el 31% del total de textos incluidos en la muestra y se limitan a cuatro países: Chile, Brasil, Colombia y México (Amador Fierro, 2021, p. 133).

En cuanto a los resultados, de esta revisión se encontraron seis temas que se retomarán en las discusiones de este capítulo

Dado que aparentemente hay puntos de coincidencia entre el texto de Amador Fierro *et al* del 2021 y el de este autor (Govela Espinosa) a continuación, se aclararán las diferencias. Mientras que el texto de Amador Fierro *et al* del 2021 se enfoca en las percepciones que tienen los universitarios que están dentro de la neurodiversidad, el de esta autoría, se centra en la relación general entre neurodiversidad, neurodivergencia y educación superior. De igual forma, el texto de Amador Fierro amplió su campo de búsqueda a textos que referían a estudiantes dentro de la condición del espectro, autista, TDHA y dixlexia que son universitarios, en tanto el de este autor, Govela Espinosa, el criterio de búsqueda se ha generado sólo en las 3 palabras referidas: neurodiversidad, neurodivergencia y educación superior y dentro del ámbito geográfico de América Latina.

IDENTIFICANDO EN BASE A LA PROPUESTA METODOLÓGICA, LOS TEMAS ABORDADOS EN AMÉRICA LATINA

De los 10 textos revisados, se encontraron los siguientes conceptos principales y secundarios, en donde se aborda los Conceptos de neurodiversidad y neurodivergencia en su relación con la educación superior

ARGENTINA

Texto académico seleccionado	Conceptos principales de búsqueda	Conceptos secundarios
Fernández Zalazar (2021) <i>Accesibilidad, Neurodiversidad y neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador del aprendizaje</i>		Avance de las TIC y de neurociencias Diseño Universal para el Aprendizaje Accesibilidad Singularidad Cognitiva Círculo Potenciador del Aprendizaje

BRASIL

Texto académico seleccionado	Conceptos principales de búsqueda	Conceptos secundarios
Lopes Bolsoni; Macuch y Lopes Maciel Bolsoni del 2021 <i>Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no</i>	Representaciones sociales sobre personas	Medio Académico Fallas educacionales

interior do Paraná

Neurodiversas, desde perspectiva de maestros
(Percepciones sobre las personas neurodiversas)

CHILE

Texto académico seleccionado

Conceptos principales de búsqueda

Conceptos secundarios

Ocampo González del 2015 *De la Neurodiversidad neurodiversidad a la Neurodidáctica. Algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna*

Neurodidáctica

Neuromitos

Diversificación de la enseñanza

Inteligencias Múltiples

Ocampo González, del 2020, *Neurodiversidad Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: Evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción*

Pedagogía de lo menor

Singularidad subjetivizante

Evaluación de aprendizajes

Ocampo González de 2022, *Neurodiversidad, Neurodiversidad educación inclusiva y lectura: Esperanzas para el descubrimiento de la naturaleza humana*

Educación inclusiva y lectura

Papel de las bibliotecas en procesos de inclusión y exclusión de personas de la neurodiversidad

COLOMBIA

Texto académico seleccionado	Conceptos principales de búsqueda	Conceptos de secundarios
Acevedo del 2022 <i>Los mediadores en calidad de aliados: Potenciando el saber participativo del colectivo neurodivergente</i>	Colectivo Neurodivergente	Mediadores como aliados
Marulanda Paéz del 2022, <i>Hacia una comprensión lectora accesible e inclusiva: Herramienta para el fomento de la lectura en poblaciones neurodivergentes</i>	Poblaciones neurodivergentes	Comprensión lectora accesible e inclusiva Fomento a la lectura

ECUADOR

Texto académico seleccionado	Conceptos principales de búsqueda	Conceptos de secundarios
Guerra Iglesia del 2019, <i>La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad</i>	Neurodiversidad	Inclusión educativa Estudiantes con Discapacidad
Mejía Mora del 2021 <i>Psicoeducación sobre neurodiversidad en el aula</i>	Neurodiversidad en el aula	Psicoeducación Tipos de neurodiversidad: Aplicada, clínica y adquirida Plataforma Genially

MÉXICO

Texto académico seleccionado	Conceptos principales de búsqueda	Conceptos de secundarios
------------------------------	-----------------------------------	--------------------------

búsqueda

Amador Fierro *et al.* del 2021, *Neurodiversidad Experiencia de los Neurodiversidad en la Educación Superior: La experiencia de los estudiantes en la Educación Superior*

Una vez que hemos identificado los temas y subtemas abordados en cada uno de los estudios referidos, el siguiente paso es establecer en base a las coincidencias y diferencias entre estos trabajos, cuáles son los grandes temas que han sido abordados en América Latina, respecto a la relación entre neurodiversidad, neurodivergencia y educación superior

De manera general todos los estudios tienen como preocupación central la inclusión de los alumnos que están dentro de la neurodivergencia, pero con sus diferencias. En este sentido, dos de ellos, se centran, por un lado, como experimentan los alumnos/a neurodivergentes su condición (Amador Fierro y colaboradores del 2021 de México) y por el otro, las representaciones sociales que tienen los alumnos/as citadas (Leon Bolsoni del 2021, de Brasil). El resto de los estudios, se centran en el ámbito del aula de clases, abordando las distintas problemáticas que inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje, pero desde perspectivas muy diferentes como a continuación se vera

A continuación, se expondrán los grandes temas que se identificaron en estos 10 estudios:

PAPEL DE LA TECNOLOGÍA

En cuanto a este tema, ubicamos dos trabajos que hacen énfasis en la tecnología:

Por un lado, ubicamos el texto de Fernández Zalazar de Argentina (2021) que afirma que el avance de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), junto al avance de las neurociencias y el pensamiento de formas más inclusivas en el desarrollo del modelo educativo, han llevado a considerar el diseño universal para el aprendizaje. Por ello propone un Circuito Potenciador del Aprendizaje, que es una herramienta que permite articular las singularidades, la neurodiversidad y los contextos particulares de los sujetos de una manera acorde al escenario ubicuo actual (Fernández Zalazar, 2021, pág. 87).

Por otro lado, el trabajo de Mejía Mora de Ecuador (2021), en base a la identificación de tres tipos de tres categorías de neurodiversidad: Aplicada, clínica y adquirida, crea un software llamado Genially, que sirve como una herramienta en el aula, para generar estrategias de enseñanza aprendizaje para alumnos con la condición neurodivergente

NEUROCIENCIAS, NEURO DIDÁCTICA, NEURO MITOS, PSICOEDUCACIÓN E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El autor que hace énfasis en las neurociencias, neurodidáctica, neuromitos e inteligencias múltiples es Ocampo González, en sus trabajos del 2015 y el 2020 de Chile. Fernández Zalazar (2021) de Argentina, coincide con Ocampo González, en el tema de los avances de las neurociencias. Finalmente, Mejía Mora de Ecuador (2021) habla de la psicoeducación.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA:

A este respecto, situamos las siguientes:

- Fernández Zalazar (2021) de Argentina, implementó el Circuito Potenciador del Aprendizaje, que se nutre de los avances de las TIC y de las neurociencias.
- Ocampo González de Chile, tiene tres propuestas en diferentes trabajos: A) Diversificación de la Enseñanza (2015); B) Evaluación del Aprendizaje, a través del Desempeño de la Acción (2020), y C) Educación Inclusiva y Lectura (2022).
- Acevedo del 2022 de Colombia, plantea implementar Mediadores en Calidad de Aliados, para Potencializar el Saber Participativo del Colectivo Neurodivergente.
- Marulanda del 2022 también de Colombia, sugiere usar Herramientas para el Fomento de la Lectura en Poblaciones Neurodivergentes.
- Guerra Iglesias del 2019 de Ecuador, presenta una Sistematización del Constructo Neurodiversidad, para generar Propuestas de Inclusión Educativa.
- Mejía Mora de Ecuador creo la plataforma Genially, en donde en base a las categorías de neurodiversidad: Aplicada, clínica y adquirida, se proponen las principales dificultades en el aula, así como las estrategias de intervención (Mejía Mora, 2021).

OBSTÁCULOS INSTITUCIONALES EN INSTANCIAS EDUCATIVAS EN BASE AL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS Y REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS Y ALUMNOS QUE ESTÁN DENTRO DE LA NEURODIVERGENCIA

Lopes Bolsoni de Brasil encontró por un lado, la existencia de varias etiquetas negativas sobre la Neurodiversidad, que obstaculizan la inclusión de alumnos neurodivergentes y por el otro lado, cómo, pese a las buenas intenciones de los docentes, la estructura institucional y la falta de información sobre la neurodiversidad, no sólo les genera una visión parcial y errónea de los alumnos neurodiversos, sino también no existen las condiciones laborales (por sobrecarga de trabajo y grupos numerosos) para generar las estrategias pedagógicas adecuadas para atender la diversidad en el aula (Lópes Bolsoni, 2022).

En México, Amador Fierros et al (2021) se hace un artículo de revisión y encontró los siguientes obstáculos institucionales:

- Existe una pre-concepción no favorable para la difusión académica de la neurodiversidad, lo que genera que no se tenga un conocimiento certero sobre los alumnos neurodiversos y sus necesidades.
- La preparación de profesores, en el uso de las tecnologías de información y comunicación, el diseño de estrategias didácticas específicas y adecuadas no es la adecuada. Tampoco saben reconocer en cada estudiante un potencial propio, por lo cual no saben ayudarlos.
- Los estudios de base destacan la necesidad de cambiar el paradigma del déficit o la carencia hacia uno que destaque las fortalezas de las personas con alguna condición dentro del rango del espectro autista, dislexia, déficit de atención e hiperactividad.
- La normativa no basta para garantizar el acceso a una educación de calidad de estos grupos.

RELACIÓN ENTRE LECTURA Y NEURODIVERGENCIA:

A este respecto, se encontraron 3 trabajos:

El primero de Acevedo de Colombia (2022) establece 3 medidas para fortalecer esta relación:

- Identificar la literatura en general que producen los colectivos compuestos por personas neurodivergentes.
- Literatura de autoría propia de personas neurodivergentes.
- Investigación etnográfica y participativa de las historias de vida de este colectivo.

El segundo de Marulanda de Colombia (2022) se propuso recoger diversas herramientas y recursos para facilitar la comprensión lectora de personas con TEA o con discapacidad intelectual.

El tercero de Ocampo González de Chile (2022) propone que la inclusión, debe buscar articular procesos que trabajen en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando entienden la diversidad como ideal de asimilación. Lo que busca la inclusión con la que estoy comprometido hace mucho tiempo es derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc (2022, p. 97).

CONCLUSIONES

Aunque la búsqueda se realizó en bases de datos muy reconocidas, no se puede descartar la posibilidad de que existan trabajos no tan rigurosos -académicamente hablando- y que se hayan publicado en sitios menos visibles. Bajo esta premisa, probablemente existan textos en el resto de los países latinoamericanos, que no se han referido en este capítulo.

En base a lo que, si tenemos, se observa que la mayoría de los trabajos son del 2019 en adelante, salvo el de Ocampo González (2015) lo que nos habla que la producción de textos académicos sobre la relación referida es muy reciente. Asimismo, el término neurodivergencia, todavía es poco usado, ya que solamente es referido en los trabajos de Acevedo y Marulanda, ambos del 2022. A este respecto, coincidimos con Amador Fierro (2021) que la producción académica sobre el tema de la neurodiversidad es escasa

Aunque todos los trabajos parten de la existencia de varias problemáticas identificadas en las universidades, que obstaculizan los procesos de inclusión educativa de las personas que se encuentran dentro de la neurodivergencia, se han identificado 3 niveles de acercamientos: A) La Universidad como institución, en donde se han referido, por un lado, las experiencias que tienen los alumnos dentro de esta condición (Amador Fierro, 2021) y las representaciones que

tiene los maestros sobre sus alumnos con una neurodivergencia (Bolsoni, 2021); B) A nivel de aula, en donde, los autores compilados en este trabajo, realizaron propuestas de intervención en el aula, las cuáles son muy diferentes unas de otras (Fernández Zalazar, 2021; Ocampos González, 2015,2020; Guerra Iglesias,2019 y Mejía Mora del 2021 y, C) La biblioteca y el fomento de la lectura como un medio de generar alumnos/a neurodivergentes críticos (Acevedo, 2022; Marulanda, 2022 y Ocampo González, 2022).

En ese sentido, existe una muy interesante pluralidad en cuanto a la forma en que se ha buscado – desde la institución, el aula y la biblioteca – incluir a los universitarios neurodivergentes.

Terminaría diciendo que se debe ahondar más en el tema de las diferencias entre la neurodiversidad y neurodivergencia ya que todavía existe confusión en el uso de estos términos y su relación con la educación superior, ya que consideramos que es una vertiente que puede ser muy enriquecedora, en la discusión académica de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, S., Marulanda, E., Ocampo González, A. & Wolf, M. (2022). *Leer se conjuga en plural. Desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Recuperado el 23 de junio de 2023 de: <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/10/Dosier-Cerlalc-Neurodiversidad.pdf>
- Acevedo, S.M. (2022). “Los mediadores en calidad de aliados: Potenciando el saber participativo del colectivo neurodivergente”; en: Acevedo, S., Marulanda, E., Ocampo González A. & Wolf, M. (Coord.) *Leer se conjuga en plural. Desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad.* (pp.19-56). Bogotá: Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).
- Amador Fierro, G., Lynn, C., Mehmet, K., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M.V. & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: La experiencia de los estudiantes. *REVISTA DE Educación Superior ANUIES*, 50 (2021) 129-152.
- Armstrong, Th. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Bolsoni, L., Macuch, R. & Bolsoni, C. (2021). Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. *Revista Educação Especial*, 34, 1-19.

- Fernández Zalazar, D. (2021). Accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador. Recuperado el 23 de octubre de 2022 de: <https://www.aacademica.org/000-012/807.pdf>
- Guerra Iglesia, S. (2019). La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Universidad, ciencia y tecnología*. Número especial, (2) 51-56.
- Marulanda Paéz, E. (2022). "Hacia una comprensión lectora accesible e inclusiva: Herramienta para el fomento de la lectura en poblaciones neurodivergentes"; en: Acevedo, S., Marulanda, E, Ocampo González, A & Wolf, M. *Leer se conjuga en plural. Desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad.* (pp.105-151). Bogotá: Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).
- Mejía Mora, R. (2021). Psicoeducación sobre neurodiversidad en el aula. [Tesis de licenciatura]. Quito: Universidad San Francisco de Quito. Recuperado el 27 de marzo de 2023 de: <https://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/11242/1/200598.pdf>
- Ocampo González, Aldo (2015) De la neurodiversidad a la Neurodidáctica. Algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna. Revista REPSI, Revista psicopedagógica, No. 139, págs. 2-25. https://www.academia.edu/15482194/De_la_Neurodiversidad_a_la_Neurodid%C3%A1ctica_a_algunas_evidencias_para_comprender_c%C3%B3mo_diversificar_la_ense%C3%Blanz_a_de_forma_m%C3%A1s_oportuna
- Ocampo González, A. (2020). Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 143-162.
- Ocampo González, A. (2022). "Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: esperanzas para el descubrimiento de la naturaleza humana"; en: Acevedo, S., Marulanda, E, Ocampo González, A & Wolf, M. *Leer se conjuga en plural. Desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad.* (pp.57-104). Bogotá: Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)
- Walker, N. (2014) Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions. Recuperado el 23 de julio de 2022 de: <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>

SOBRE LOS AUTORES

Mieke Bal. Autora de 46 libros y directora de 81 tesis de doctorado. La teórica, crítica, artista de video y comisariada Mieke Bal escribe sobre la cultura de una perspectiva interdisciplinaria sobre la metodología del análisis cultural, la literatura y el arte visual con atención especial al género, la cultura migratoria, la crítica del capitalismo y el arte político. A partir de 2002 también ha realizado películas, como un modo más profundo y más contemporáneo de análisis. Después, la escritura, la realización de películas, y el comisariado de exposiciones van de la mano. En su libro *Image-Thinking* (Edinburgh University Press) de 2022 desarrolla sus ideas sobre la integración del pensamiento intelectual y artístico. Como cineasta ha hecho documentales experimentales, la mayoría de estos en torno de situaciones de migración, y “ficciones teóricas”, es decir, películas e instalaciones en las cuales la ficción ayuda a desarrollar ideas difíciles. Pues, en 2019 ha hecho una instalación de 16 canales *Don Quijote: tristes figuras*, un cortometraje ensayo (2020) sobre la urgencia, y un cortometraje abstracto sobre la solitud del refugiado, con Lena Verhoeff (2023).

Nick Walker. Is an autistic transgender writer and educator known for her foundational work on the neurodiversity paradigm and Neuroqueer Theory, and her contributions to the emerging genre of neuroqueer literature. She is a Managing Editor at the worker-owned independent publishing house Autonomous Press, a professor of psychology at California Institute of Integral Studies in San Francisco, and author of the book *Neuroqueer Heresies*.

Elena Marulanda Páez. Psicóloga de la Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia). Magíster en Educación (Énfasis en Cognición) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ, Bogotá). Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Realizó una estancia posdoctoral en esta misma universidad en 2014. Su actividad docente inició en 1997 como profesora de cátedra en la Universidad de Los Andes. Desde 2004 es profesora de planta de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y actualmente es profesora titular. Su actividad docente e investigativa se centra en el ámbito de la Educación Inclusiva y la Atención a la Discapacidad. Ha coordinado los servicios de atención neuropsicológica a personas con trastornos en el lenguaje y otras formas de discapacidad relacionadas con la comunicación de distintas instituciones hospitalarias en Bogotá (Hospital San Juan de Dios, 1997-1999; Instituto Franklin D' Roosevelt, 1998; Clínica Carlos Lleras Restrepo, 1999-2001) y cuenta con una amplia experiencia clínica y educativa en la valoración psicopedagógica de estas trayectorias de vida. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre el procesamiento del lenguaje no literal en adultos con y sin trastornos neurológicos. Es autora principal del Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia, conocido como INCLUDE (Bogotá, 2013, Ministerio de Educación Nacional - MEN-, Fundación Saldarriaga-Concha y PUJ). Este índice contó con el aval y apoyo de la OREALC-UNESCO, Chile. En 2015, con un grupo de colaboradores de la PUJ, creó un juego de mesa para fortalecer las habilidades comunicativas de jóvenes con diagnóstico de TEA y Discapacidad Intelectual, denominado Figura2, material que recibió una distinción de la Dirección de Innovaciones de la Universidad. Es autora principal de las Orientaciones Técnicas,

Pedagógicas y Administrativas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (Bogotá, 2017, MEN, PUJ y Fundación Carvajal). Ha sido asesora y experta invitada por el CERLALC de la UNESCO, el CEDET de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Ministerio de Educación de su país, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Contraloría General de la República de Colombia y profesora invitada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la UAM, en la Universidad de la Salle, entre otras. Es miembro fundador del programa de inclusión y diversidad de su universidad y ha liderado varios encuentros nacionales en pro de la atención a la diversidad y la educación inclusiva en su país. Durante su carrera profesional, ha publicado más de 50 obras entre libros, capítulos de libros y artículos de investigación y divulgación en torno a temáticas de educación inclusiva, lenguaje figurado y diversidad, y dirigido más de 60 trabajos de grado de Maestría y pregrado sobre estos temas.

Nelly Álvarez Aranda. Profesora de Educación Diferencial, graduada de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en Chile, con Mención en Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA). Posee una Licenciatura en Educación y un diplomado en diseño curricular. Además, es Doctora en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad de Sevilla, España. A lo largo de su carrera, ha trabajado en diversas áreas, incluyendo la clínica con un enfoque especial en las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) y el Estilo Cognitivo Cinético (ECC), conocido en la psiquiatría biomédica como Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH). También ha trabajado en el sistema educativo secundario y universitario, desempeñando diversos roles, como docente en la Universidad de Playa Ancha y en la Universidad de Valparaíso en Chile. Actualmente, es coordinadora del área de investigación en la Escuela de Educación Diferencial en la Universidad Bernardo O'Higgins en Chile. Su investigación se centra en la ecología de la neurodiversidad, con un enfoque en las DEA y el ECC, y cómo los contextos sociales y culturales influyen en la inclusión y exclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos neurodivergentes. Su perspectiva epistémico-metodológica es crítica y busca promover prácticas inclusivas en el contexto de aula, desafiando los modelos neuronormativos que perpetúan la estigmatización y marginación. Además de su trabajo en la academia y la investigación, ha participado en diversos proyectos de investigación, publicaciones de libros y capítulos de libro, y presentaciones en congresos internacionales en su área de especialización.

Mauricio Valenzuela Harrington. Académico Titular de las Universidades de Playa Ancha y Andrés Bello, siendo en la primera de ellas Coordinador del Magister en Enseñanza de las Ciencias perteneciente a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas. La formación básica fue de Profesor de Estado en Biología y Ciencias egresado de la Universidad de Playa Ancha y el Post-grado lo inició con estudios de Magister en Neurociencias en la Universidad de Chile realizando una estancia en la Université Pierre et Marie Curie, Paris, Francia, en el laboratorio de Señales Intracelulares, posteriormente realizó estudios de Doctorado en Neurociencias y Biología del Comportamiento en las Universidades Pablo de Olvide e Instituto Cajal de Madrid, España. Cuenta con estancias de especialización en la Universidad de Arizona (EEUU). En términos de divulgación se desempeña como Coordinador de Vinculación con el Medio de la

Facultad de Ciencias Naturales y Exactas siendo investigador responsable de varios proyectos de vinculación con instituciones educativas de la región de Valparaíso, además se desempeñó como Director de la Revista Visiones Científicas, editada por la facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad de Playa Ancha, una revista destinada a dar difusión a artículos científicos realizados por investigadores nacionales e internacionales.

Roberto Gómez Espinosa. Catedrático e investigador Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores. Tiene una maestría en Antropología Urbana y del trabajo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Es doctor en Ciencias Sociales por parte del Colegio de Jalisco. Su indagación doctoral versó sobre la inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad en empresas ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y ha escrito artículos científicos y capítulos de libros, relacionados con la inclusión educativa, social y laboral de las personas con discapacidad, en especial las que están dentro de la Condición del Espectro Autista. Actualmente forma parte de la Red IBERODS, La Red de Gobernanza Metropolitana, la cátedra de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara y el Observatorio Ciudadano que da seguimiento a la Aplicación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad, en el Estado mexicano de Jalisco.

Aldo Ocampo González. Chileno. 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 200 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 150 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones. En julio de 2017 y en 2019, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así

también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura. Actualmente, es profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y de la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Perú y del Doctorado en Educación Inclusiva en la asignatura de "Análisis de la Educación Inclusiva", en el Centro Regional de Investigación Educativa y Formación Docente (CRESUR), México y Profesor del Máster en Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de la Universidad Tecnológica Equinoccional (UTE), Ecuador. Profesor de Pre-grado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) de Chile. Dirige el Programa de Postdoctorado en teoría crítica y perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva transformadora en el Sur Global, impartido por CELEI. Ha sido profesor invitado en la Carrera de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Profesor del Magíster en Educación Inclusiva de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF), Tuxtla México, Profesor Invitado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM), Colombia y del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina y del programa de Maestría en Educación desde la Diversidad impartido por el Instituto de Educación de la Universidad de Manizales (UM), Colombia. Co-dirigio el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), entre marzo de 2022 a julio de 2024.

Chestin Tatiana Cartens Vásquez. Profesora de Educación Diferencial especialista en Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación. Posee formación en postgrado en las siguientes temáticas: Gestión del Conocimiento e Intervención Cognitiva, Neurociencia y Aprendizaje, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Educación Inclusiva, Diseño Universal del Aprendizaje, de las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Barcelona Beca Fundación Carolina, AIU(USA), CAST Massachusetts, USA. Cuenta con una destacada trayectoria como académica de pre- y postgrado, además vasta experiencia en sistema escolar en colegios de la Asociación Británicas de Colegios de CHILE (ABSCH). Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Educación Diferencial y Directora del Magíster en Educación Diferencial de la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO). Ha participado en distintos workshops en Neurociencia de la Universidad de Edimburgo y en University College of London, y como expositora en instancias nacionales e internacionales, con temáticas referidas a la Inclusión en Educación Superior, Nuevas Tecnologías en Educación Especial, Robótica Educativa en Formación Inicial Docente. Por tres años consecutivos (2021 ,2022 y 2023) ha ganado con estudiantes tesistas de postgrado, concurso de Innovación en Tesis Vinculadas con la Industria y Sociedad en el marco del Proyecto INES49 (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación).

Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en septiembre de 2024, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Estudios Críticos sobre Neurodiversidad. Emergencias culturales, performatividad e imaginación política, es una obra que reúne mediante una operación polifónica voces de investigadores de reconocido prestigio a nivel mundial, entre ellos, Mieke Bal –estudios visuales– y Nick Walker –neurodiversidad–. Cada uno de los trabajos que integran esta obra reúnen conferencias y/o ponencias presentadas en el marco de la inauguración de la Cátedra Mieke Bal sobre Cine, Neurodiversidad y Análisis Cultural, en noviembre de 2022, así como, del Primer Seminario Internacional de Neurodiversidad en la Educación Superior, celebrado en octubre de 2022.

Pensar en torno al *corpus* de implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de lo que indexamos a través de la etiqueta de ‘neurodiversidad’ sugiere aprender a reconocer cómo son construidos los esquemas conceptuales específicos que vertebran sus principales agendas de trabajo y debates políticos de carácter específicos.

Interpretada de este modo, la neurodiversidad en tanto fenómeno heurístico demuestra una gran capacidad para atravesar campos disciplinarios –lo que la convierte en un cruzador de fronteras disciplinarias– y un dispositivo de alter-disciplinario, demostrando cómo la fuerza analítica de su discurso posee la capacidad de alterar las dinámicas de producción del conocimiento, sus lenguajes, formas metodológicas y hábitos de pensamiento de aquellos territorios de investigación con los que entra en contacto. Su carácter de alteración es lo más llamativo de su discurso. Su interés subyace en la promoción de “reflexiones sobre lo que podría estar en juego en estas diferencias, centrándose en particular en un contraste central en torno a reconstruir o, alternativamente, rechazar o, al menos, diferir, supuestos normativos” (Burman, 2022, p.1027).



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.