

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INCLUSIÓN? O QUE QUEREMOS DIZER COM INCLUSÃO?¹

DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE INCLUSÃO? O QUE QUEREMOS DIZER COM INCLUSÃO?

Cecilia Ángela Odetti

Universidad Católica de Santa Fe; Instituto Superior Particular Incorporado /
ceciliaodetti@gmail.com

Resumen:

El objetivo de este artículo es poner en tensión la concepción de inclusión predominante en los discursos políticos y académicos. Esta idea aparece como telón de fondo en muchos de los debates educativos y, en tal sentido, opera como supuesto evidente. Para emprender este camino, se recurre a la historia con el fin de rastrear la presencia del discurso de la inclusión. En este marco, se lo relaciona con la conformación de los sistemas educativos modernos, ya que a modo de hipótesis se entiende a la inclusión como parte y, a la vez, sustento de las políticas educativas modernas que se materializaron en una determinada configuración e incorporaron a grandes sectores poblacionales que estaban definidos en los márgenes y que eran necesarios para el proyecto del progreso. En un primer momento se recuperan posturas que manifiestan, desde distintas lógicas, la existencia y vigencia de la inclusión en los siglos XIX y XX. En una segunda instancia, se profundiza en las implicancias derivadas del análisis de Foucault presentado por Popkewitz para abordar los supuestos que operan en las reformas educativas que por definición se enmarcan en políticas de inclusión-exclusión.

Palabras clave: Inclusión. Exclusión. Reformas educativas.

Resumo:

O objetivo deste artigo é colocar em tensão a concepção de inclusão, predominante nos discursos políticos e acadêmicos. Esta ideia aparece como tela de fundo em muitos dos debates educativos, e, nesse sentido, trabalha como suposto evidente. Para empreender este trajeto, recorre-se à história como fim de rastrear o discurso da inclusão. Neste contexto, relaciona-o com a conformação dos modernos sistemas de educação, já que, a modo de hipótese, entende-se que a inclusão, como parte e, ao mesmo tempo, sustento das políticas educativas modernas que foram materializadas numa determinada configuração e envolveram grandes setores populacionais, definidos marginalmente e necessários ao projeto do progresso. Inicialmente, recuperam-se posturas que manifestam, desde diferentes lógicas, a existência e validade da inclusão nos séculos XIX e XX. Em um segundo momento, se aprofunda nas implicações derivadas da análise de Foucault apresentada por Popkewitz para abordar os pressupostos que operam nas reformas educacionais que, por definição, são parte das políticas de inclusão-exclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Exclusão. Reformas educacionais.

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

La inclusión se ha convertido en este último tiempo en una de las palabras más utilizadas en los distintos ámbitos sociales y se presenta como un desafío en la construcción de sociedades más justas.

De este modo, aparece como eje central para pensar la educación del siglo XXI en documentos de organismos internacionales y nacionales. La UNESCO (2005)ⁱⁱ la define como una estrategia dinámica que responde de forma proactiva a la diversidad de los alumnos, concibiendo a las diferencias como oportunidades que potencian el aprendizajeⁱⁱⁱ. En el 2008, la misma organización lleva a cabo su cuadragésima octava Conferencia denominada: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”. La educación inclusiva se convierte en un tema de la agenda de los Estados miembros que requiere de una precisa definición y direccionalidad. En sus conclusiones y recomendaciones establece:

la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (UNESCO, 2008).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, marco jurídico de la reforma educativa de principios del siglo XXI, explicita como uno de sus objetivos

“garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (LEN, 2006: Art: 11, inc.: e). Lo anterior está vinculado al reconocimiento a la diversidad^{iv} en sus diferentes acepciones y se constituye en uno de los pilares del sistema educativo que entra en tensión con el principio de homogeneidad. En este sentido, es preciso preguntarse cómo es posible pensar y garantizar el reconocimiento de la diversidad, cuando el sistema educativo argentino se construyó a partir de la matriz de la homogeneización. Como se verá en el desarrollo del artículo, en esta matriz constitutiva del proyecto moderno también circula el mecanismo de inclusión, aunque asociado a otros valores sociales.

Retomando la búsqueda en los documentos oficiales, en la provincia de Santa Fe aparece con anterioridad la idea de inclusión entendida como “(...) una nueva cultura que corresponde a condiciones históricas del emergente del Siglo XXI.” (Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia, 1998: 33)

En el planteo de la situación, la inclusión se ha transformado en unas de las problemáticas de mayor importancia en nuestro tiempo y, en consecuencia, la que mayor poder de convocatoria presenta, aspecto que se evidencia en los proyectos de investigación, ejes temáticos de los congresos^v y los discursos políticos.

Ahora bien, ¿es la inclusión la nueva cultura del siglo XXI? ¿Podemos asegurar, entonces, que es el pilar de los sistemas educativos actuales? ¿En qué medida es posible garantizar una educación inclusiva en una sociedad que excluye?

Estas y otras inquietudes suscita la pregunta acerca de qué entendemos cuando hablamos de inclusión, interrogante que orienta la producción de este trabajo y la búsqueda de respuestas no acabadas ni cerradas. Es decir, intenta problematizar los significados atribuidos a este discurso que se constituye en el marco de referencia de políticas que inspiran reformas educativas, distanciándose de definiciones sustancialistas y estáticas.

El objetivo de este artículo es poner en tensión la concepción de inclusión predominante en los discursos políticos y académicos. Esta idea aparece como telón de fondo en muchos de los debates educativos y, en tal sentido, opera como supuesto evidente.

Lejos está de las intenciones del mismo, cuestionar la importancia y efectividad de políticas inclusivas. Por el contrario, se trata de situar esta problemática en un contexto social amplio (MILLS, 2003) y a largo plazo (ELIAS, 1990) para desvelar lo que a simple vista se convierte en natural. Es preciso destacar que no es una crítica por la crítica misma, puesto que las menciones realizadas han sido referencias de consulta en los primeros pasos en investigación. Se trata de un ejercicio de descentración y meta-reflexión que habilita nuevas posibilidades de pensar la cuestión educativa en el escenario actual.

Para emprender este camino, se recurre a la historia con el fin de rastrear la presencia del discurso de la inclusión. En este marco, se lo relaciona con la conformación de los sistemas educativos modernos, ya que a modo de hipótesis se entiende a la inclusión como parte y, a la vez, sustento de las políticas educativas modernas que se materializaron en una determinada configuración e incorporaron a grandes sectores poblacionales que estaban definidos en los márgenes y que eran necesarios para el proyecto del progreso.

Por consiguiente, en un primer momento se recuperan posturas que manifiestan, desde distintas lógicas, la existencia y vigencia de la inclusión en los siglos XIX y XX. A partir de este reconocimiento, que dista de ser una simple comparación, la presencia de la categoría inclusión adquiere relevancia. En otras palabras, más allá de las diferencias, su existencia muestra la vigencia en un momento determinado de la historia. En efecto, se realiza un recorte

de las propuestas teniendo como eje las consideraciones acerca de la inclusión, lo que no necesariamente lleva a desarrollar los nudos centrales de las diferentes teorías.

En una segunda instancia, se profundiza en las implicancias derivadas del análisis de Foucault presentado por Popkewitz para abordar los supuestos que operan en las reformas educativas que por definición se enmarcan en políticas de inclusión-exclusión.

Una sola palabra, múltiples sentidos: hacia la estética de la complejidad^{vi}

Pensar a la inclusión desde la estética de la complejidad (NAJMANOVICH, 2006) exige cambios en el abordaje del conocimiento para distanciarse de la tradición simplista de pensamiento occidental predominante a lo largo de los siglos.

(...) Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales. (NAJMANOVICH, 2006, p. 17).

Desde esta perspectiva vincular y dinámica el conocimiento no es una actividad encauzada, disciplinada. Es una actividad social, colectiva y, como tal, forma parte de tensiones. Para abrir camino hacia una reconfiguración global (Ibidem) de lo que entendemos por inclusión, es necesario indagar en los sentidos atribuidos en diferentes perspectivas contextualizadas para alejarse del significado unívoco, lineal y escindido.

La primera postura está representada por Foucault, quien evidenció tempranamente la propiedad de la red de instituciones de control que tienen a su cargo la corrección de las subjetividades, creadas en el siglo XIX en la matriz de la sociedad disciplinaria. En este sentido, no se excluye a los individuos, sino que los fija a un aparato de producción a partir de una norma establecida.

(...) En consecuencia es lícito oponer a la reclusión del siglo XVIII que excluye a los individuos del círculo social a la que aparece en el siglo XIX, que tiene por función ligar a los individuos a los aparatos de producción a partir de la formación y corrección de los productores: trátense entonces de una inclusión por exclusión (FOUCAULT, 1992, p. 128).

Desde aquí, la inclusión asociada a la normalización es una de las finalidades de las instituciones escolares que comienzan a consolidarse a la par de la conformación de un poder estatal, donde poder-saber van a actuar a partir de la distribución de las individualidades (FOUCAULT, 2008).

En esta clave de interpretación, en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, la escolarización formó parte del proceso de integración y construcción de una identidad nacional que se expresó en una matriz societal estado céntrica (Cavarozzi en TIRAMONTI, 2005). Así, el Estado es entendido como articulador material y simbólico en la provisión de sentidos.

(...) La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de este espacio común: por una parte como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los

que se fundamentaba la “comunidad”, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, por otra, como dispositivo de regulación social, y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad.” (TIRAMONTI, 2005, p. 893).

Sin embargo, este proceso de inclusión tiene que mirarse en el contexto de la definición de la argentinidad que se edificó sobre la exclusión del otro, traducido en un intento de olvidar las culturas de origen. En términos de memoria, hay ausencias, fracturas y huellas dispersas que es necesario recuperar para reconstruir la historia educacional argentina (PUIGGROS, 1997), aunque la acción no se encuentre exenta de conflictos.

Desde otra tradición, la inclusión es una de las funciones específicas de la comunidad societal, correspondiente al modelo cibernético de Parsons. A modo de aclaración, a partir de la explicación trisistémica de la acción, el sociólogo establece que los sistemas sociales cumplen la función de integrar las motivaciones que corresponden al sistema de la personalidad en las expectativas institucionalizadas que determinan interacciones específicas, denominada como rol (Parsons, 1970). Posteriormente, influenciado por las teorías biologicistas del siglo XX, vincula la integración a la adaptación y la ubica en el centro del problema del orden social, constituyéndose en una de las temáticas que la sociología tiene que resolver.

La escuela tiene una función de integración, ya que en la modernidad es una de las instituciones especializadas que determina quienes están incluidos en la comunidad societal. Lo anterior es interpretado en términos de membresía, es decir, un miembro pleno en la sociedad. De esta forma, argumenta que la comunidad societaria es:

(...) el orden normativo, organizado dentro de un patrón, a través del que se organiza la vida de una población. Como orden, contienen valores y normas diferenciadas y particularizadas, así como reglas, que requieren referencias culturales para resultar significativas y legítimas. Como colectividad, despliega un concepto organizado de membresía que establece una distinción entre los individuos que pertenecen o no a ella. (PARSONS, 1974, p. 24).

En este contexto, la inclusión es la condición de los incluidos entendidos como ciudadanos. Además, presenta una teoría de la evolución social para explicar los cambios en las sociedades a partir de cuatro procesos principales. El primero está referido a la capacidad de adaptación que se relaciona con el segundo caracterizado por el incremento de la diferenciación funcional de las instituciones. Entonces, a medida que las instituciones se diferencian, las personas se dedican a diferentes actividades. El problema aquí, visualizado por Parsons, es que no todos los grupos forman parte de la comunidad societal. Por eso:

la mayor complejidad de un sistema que experimenta diferenciación y ascenso plantea necesariamente problemas de integración. En general, esos problemas solamente pueden resolverse mediante la inclusión de nuevas unidades, estructuras y mecanismos dentro del marco normativo de la comunidad societaria. (PARSONS, 1974, p. 40).

Esto demanda la ampliación de las condiciones de ciudadanía, porque la no pertenencia es fuente de conflictos en la sociedad. Pero, se resuelve el tema de la inclusión generado por la diferenciación cultural, cuando se lo complementa con la generalización de

los valores, proceso que exige cambiar los contenidos particularistas de los valores vigentes para favorecer la inclusión y legitimación de diversas unidades de la sociedad. El autor sostiene que el sistema legal “(...) es un requisito previo para pasar a las principales etapas de inclusión en la estructura de una comunidad societaria (...)” (PARSONS, 1974, p. 41), argumento que puede utilizarse para pensar en las condiciones de inclusión en nuestras sociedades, puesto que en Argentina en materia legal se han sancionado diferentes legislaciones que regulan los derechos de las minorías que antes estaban excluidas.

Derivado del recorrido anterior, podemos evidenciar que la problemática de la inclusión no es nueva. Por el contrario, es una preocupación vigente desde la conformación de la matriz moderna, frente a la cual se han esbozado múltiples interpretaciones que otorgan sentidos diferentes a esta problemática. Entonces, diversidad de enfoques, con sus respectivos abordajes y respuestas ponen en evidencia la complejidad y conflictividad detrás de la aparente obviedad.

La educación en la trama de las políticas de inclusión. Cuando son parte de la exclusión social

El principio de inclusión es uno de los vectores que inspira las reformas educativas del siglo XXI. Como ya se ha evidenciado, no es patrimonio exclusivo del último milenio. Pero el cuestionamiento pretende ir más allá para mostrar las relaciones paradójicas implícitas que están en la trama de las políticas de inclusión.

En educación, actúan “(...) como si la escolarización en sí misma contribuyera directamente a aumentar las posibilidades de una sociedad más justa e inclusiva.” (POPKEWITZ, 2006, p. 79) En este sentido, no es posible pensar en la inclusión desvinculada de la definición de lo excluido. Este argumento, no inscripto en una lógica binaria y absolutista, toma como base la teoría de Foucault y guía el trabajo de Popkewitz (2006; 2000; 1994). La misma indaga cómo la exclusión se inscribe en las políticas de inclusión y son el fundamento de las reformas escolares, inquietud orientada por una epistemología social de las prácticas escolares (POPKEWITZ, 2000). Por consiguiente, “(...) El reconocimiento de la inclusión, (...) es imaginar un todo unificado en el que el niño es diferenciado a partir de nociones tácitas de normalidad. (...)” (POPKEWITZ, 2006, p. 79-80). Es decir, la inclusión no es un todo homogéneo ni está fuera de las contradicciones sociales. Se caracteriza por tener un carácter dual, ya que justifica y proyecta para el sistema escolar temores y esperanzas (Ibidem) predeterminados por las condiciones que incluyen y, al mismo tiempo, excluyen.

(...) la ironía del fenómeno del reconocimiento de necesidades especiales de poblaciones que requieren estrategias particulares para ser incluidas, consiste en que el mismo sistema de argumentos que diferencia al niño y su familia está formado y creado por normas y valores no dichos. (POPKEWITZ, 2006, p. 80).

Esto quiere decir, que las subjetividades se incluyen en un todo que implica nociones tácitas de normalidad, estructurada en normas y valores que no se cuestionan. Por eso, no hay inclusión sin exclusión, son dos caras de la misma moneda que se invisibilizan mutuamente y se las aborda por separado. Es pertinente afirmar que no existe la exclusión social, porque no hay sujetos definidos por fuera de las relaciones sociales.

El debate de la educación inclusiva debiera reconocer los polos de la tensión en los está atrapada. Esto es estudiado por el autor a partir de la expectativa acerca de la sociedad del

futuro y el miedo a lo diferente, doble cualidad de un mismo fenómeno que operan en el relato de la escolarización. De este modo, detrás del imperativo universal de “todos” se pone en juego un sistema de justificación articulado con estándares culturales históricos que no son explicitados y, por tanto, funcionan sutilmente en la definición de lo escolar. En sus palabras: *“la tesis expresada en todos los chicos hace posible la diferenciación de particulares segmentos de la población como un problema especial. (...)”* (POPKEWITZ, 2006, p. 90).

Entonces, en las reformas educativas convive una narrativa escolar de ese “todo”, al mismo tiempo, acentúa la identificación de lo diferente históricamente constituido. Esto se debe a que todo cambio requiere de la distinción y delimitaciones de nuevos valores que lo justifican y, por tanto, es un ejercicio de comparación donde *“(...) las acciones de escolarización son representaciones de exclusión para lograr la inclusión. (...)”* (POPKEWITZ, 2006, p. 93)

Este tratamiento permite abordar las políticas en el marco del mecanismo de inclusión por exclusión desarrollado por Foucault en el apartado anterior y retomado por Popkewitz para comprender las reformas educativas dentro de esta trama de relaciones que discute con la absolutización y la escisión de la inclusión como si fuera posible verla en sí misma.

A modo de cierre

Queda pendiente abordar en profundidad la cuestión: ¿En qué medida es posible garantizar una educación inclusiva en una sociedad que excluye?

A primera vista parece un desafío. Sin embargo, de acuerdo a lo desarrollado en este trabajo, si continuamos pensando la pregunta en estos términos y ubicamos a la educación en esa encrucijada, sigue primando una lógica dicotómica de polos absolutos, como si fuera posible garantizar la inclusión desde la neutralidad sin espejarse en formas de exclusión. Entonces, cualquier respuesta que no tenga en cuenta la dualidad ontológica, cae en diagnósticos fatalistas o soluciones ingenuamente optimistas.

Empero, este planteo no significa la paralización e imposibilidad de la transformación, motor inspirador de la práctica social. Tal vez, la comprensión de aquello que opera como una moda puede generar nuevos horizontes. Por consiguiente, cuestionar de qué hablamos cuando hablamos de inclusión permite sortear los obstáculos derivados de dar por supuesto lo que en realidad tiene que ser discutido y definido.

Referencias

ELIAS, N. **Las Sociedad de los Individuos**. Barcelona. Península. 1990

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Buenos Aires. Tusquets Editores. Traducción de Alberto González Troyano. 1992.

_____. **La Verdad y las Formas Jurídicas**. Barcelona. Gedisa. 1992.

_____. **Los Anormales**. 5° ed. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2008.

MILLS, W. **La imaginación sociológica**. 3° ed. revisada. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.

NAJMANOVICH, D. Estética de la complejidad. En: TERCER SEMINARIO BIENAL DE IMPLICACIONES FILOSÓFICAS DE LAS CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD. La Habana. 2006.

PARSONS, T. **Hacia una teoría general de la acción**. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 1970.

_____. **La sociedad**. México. Editorial Trillas. 1974.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid. Morata. 1994

_____. La escolaridad y la exclusión social Anales de la educación común. **Tercer siglo**, Año 2, N° 4, 2006

_____. y BRENNAN, M. Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En: _____. **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación**. Barcelona. Pomares – Corredor. 2000.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006.

PUIGGRÓS, A. Panel: Historia de la educación frente al presente y al futuro. En: OSSANNA Edgardo (Comp.) **Historia de la educación: pasado, presente y futuro**. Cuadernos de la Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Argentina. 1997.

SANTA FE (Provincia). Ministerio de Educación de la Provincia. **La Educación especial en la Provincia de Santa Fe**. Santa Fe. 1998.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educação y Sociedade**, vol. 26, N° 92, p. 889-910. 2005.

UNESCO. **Guigelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All**. Paris. Ed. Unesco. 2005

_____. **Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: camino hacia el futuro**. Cuadragésima octava Conferencia. Ginebra. 2008.

NOTAS

ⁱ La pregunta *de qué hablamos cuando hablamos de inclusión* refiere desde el inicio a los diferentes significados que presenta la misma en espacios de interacción concretos. Supone que no existe una definición a priori, preestablecida y ajena a los campos de lucha. De lo contrario, la pregunta hubiera sido: *qué significa*, otorgando un sentido unívoco, universal y acordado por todos. Entonces, la pregunta lejos de ser una ingenua selección del título para el artículo, responde a una opción epistemológica-política que orienta la acción.

ⁱⁱ En este documento se define Inclusión: “*as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.*” Pág. 13.

ⁱⁱⁱ En su idioma original: “*(...) a dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning.*” UNESCO. **Guigelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All**. Paris. Ed. UNESCO. 2005. Pág. 12.

^{iv} La diversidad es entendida como un valor inherente del ser humano. La enseñanza en la diversidad está relacionada con la educación inclusiva, basada en la premisa de que la educación es un derecho personal y social

garantizado por el Estado (LEN, Art. 2) y que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en diferentes contextos de enseñanzas son sujetos de derecho. De esta forma, se evidencia la consideración de la diversidad fundada en el respeto a la diversidad cultural (LEN, Art. 11, inc. d); brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica (LEN, Art. 11, inc. n); reconocimiento de los pueblos originarios (LEN, Art. 11, inc. ñ); referida a las diferentes manifestaciones de arte y cultura (LEN, Art. 11, inc. t); atender integralmente a las necesidades de la población (LEN, Art. 11, inc. u); y eliminar todas las formas de discriminación (LEN, Art. 11, inc. v). En términos estructurales, se materializa en un sistema único y diverso con diferentes modalidades (esta caracterización ya aparece en la concepción de educación de Durkheim en *Educación y Sociología*. Península. Barcelona. 2003; aunque responde a otro marco de significado). Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad como valor es fundamental para la construcción de las democracias contemporáneas y, en tal sentido, implica ir en contra del mandato fundacional de la escuela secundaria argentina que se edificó a partir de la premisa de la selección en la matriz de un modelo pedagógico elitista, derivado del ideario mitrista. Ejemplo de ello es el Colegio Nacional de Buenos Aires, modelo que se trasladó a las ciudades capitales de las provincias argentinas, a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

^{v 5} En este mes de agosto (2013) se realiza el Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. I Congreso Internacional de Educación (Art. 24 CDPCD) en Tigre, provincia de Buenos Aires.

^{vi 6} Expresión tomada de Denise Najmanovich: artículo presentado en el Tercer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, Enero 2006. En este trabajo la autora presenta los fundamentos de la estética de la complejidad en contraposición a la estética de la simplicidad característica del pensamiento occidental que deviene de las dicotomías del mundo griego. Dicotomías que se reactualizan en el pensamiento moderno con la necesaria escisión del sujeto y el objeto para producir conocimiento científico. Esta perspectiva entra en jaque con la física cuántica, “(...) *los trabajos de Kuhn, Feyerabend, Fox Keller, Rorty, Foucault, Deleuze, Stengers, Latour, Von Foerster, Morin y muchos otros. Ambas perspectivas conjugadas han tenido un fuerte impacto en la cultura y nos han permitido comenzar a visibilizar las zonas oscuras, las brechas, la opacidad, la indefinición entre otros muchos mundos que conviven con el universo “claro y distinto”, el único que la mirada de la modernidad fue capaz de ver.*” (NAJMANOVICH, 2006, p. 1). Esta línea de trabajo, se enmarca en los enfoques de la complejidad, motivo por el cual dialoga con los autores reconocidos; sin embargo supera la dimensión de “paradigma”, estructurante del proyecto científico moderno, por la noción de “figuras del pensar” esbozada en este artículo y en Najmanovich. La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar. Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana. La versión en inglés fue publicada en Revista Emergence. Enero 2001.

Sobre a autora

Cecilia Ângela Odetti - Discente do mestrado em Ciências Sociais com orientação na área de Educação – FLACSO- CONEAU – Argentina. Tema de Trabalho: Memoria(as), História e Educação. Graduada em Ciências da Educação pela Faculdade de Humanidades da Universidade Católica de Santa Fé. Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades da Universidade Católica de Santa Fé. Professora do Instituto Superior "Dra Sara Faisal" – Santa Fé.

Email: ceciliaodetti@hotmail.com