

Desde la inclusión como política de acceso hacia una perspectiva curricular subjetiva: propuesta teórica desde el umbral para una ética de la interpelación

From Inclusion as an Access Policy toward a Subjective Curricular Perspective: A Theoretical Proposal from the Threshold for an Ethics of Interpellation

Andrés Seguel-Arriagada
Universidad Viña del Mar, Chile
andres.seguel@uvm.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

Mario Montaner-Bastías
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
mmontaner@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-8878-1475>

RESUMEN

Este ensayo propone una relectura crítica de la inclusión educativa en la Formación Inicial Docente (FID), alejándose de las concepciones centradas en el acceso y la cobertura, para comprenderla como una experiencia ética y relacional. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se explora la intersubjetividad curricular como el núcleo desde el cual se configuran las trayectorias formativas tanto del profesorado en formación como del cuerpo académico. A partir de una crítica a la homogeneización curricular y a la lógica de la performatividad, el texto argumenta que educar desde la diferencia implica descentrar el currículum y abrirlo a las voces, memorias y cuerpos que históricamente han sido marginados. Se concluye que la verdadera inclusión no se decreta, sino que practica como una forma de estar-con, donde la ética, la escucha y la transformación mutua constituyen el corazón de la experiencia educativa.

Palabras clave: currículum, inclusión, ética, subjetividad, formación de docentes, educación superior



ABSTRACT

This essay proposes a critical rereading of educational inclusion in Initial Teacher Education (ITE), moving away from conceptions centered on access and coverage, to understand it as an ethical and relational experience. From a phenomenological-hermeneutic approach, curricular intersubjectivity is explored as the core from which the formative trajectories of both pre-service teachers and academic faculty are configured. Based on a critique of curricular homogenization and the logic of performativity, the text argues that educating from difference implies decentering the curriculum and opening it to the voices, memories, and bodies that have been historically marginalized. It is concluded that true inclusion is not decreed, but rather practiced as a way of being-with, where ethics, listening, and mutual transformation constitute the heart of the educational experience.

Keywords: curriculum, inclusion, ethics, subjectivity, teacher education, higher education

INTRODUCCIÓN

En los discursos contemporáneos sobre educación, la inclusión se ha vuelto una consigna recurrente, un horizonte al que se aspira con fuerza normativa. Políticas públicas, reformas curriculares, planes estratégicos y declaraciones institucionales colocan la inclusión como valor central de los sistemas educativos del siglo XXI. Sin embargo, en ese mismo gesto de proliferación discursiva, la inclusión corre el riesgo de vaciarse de sentido, de transformarse en un significante flotante en la lógica de la gestión, la estandarización y el acceso cuantificable. En la Formación inicial docente (FID) este fenómeno se agudiza: formar a futuros profesores bajo el imperativo de la inclusión muchas veces se traduce en estrategias superficiales de atención a la diversidad, dispositivos técnicos para la adaptación curricular, o marcos de cobertura estadística que, sin cuestionar las estructuras que generan exclusión, se limitan a intentar mitigar sus efectos. La inclusión, en tales casos, no transforma el currículum ni interpela las prácticas, sólo las recubre de una retórica políticamente correcta.

Este ensayo parte desde una sospecha, que la inclusión entendida como política de acceso, aunque necesaria, resulta insuficiente si

no se articula con una transformación más profunda de lo educativo como experiencia ética de lo relacional. No se trata de negar la importancia del acceso, sino de preguntarse qué sucede una vez que se cruza la puerta de entrada, ¿qué tipo de subjetividades son posibles en los espacios formativos?, ¿qué lugar se otorga a la diferencia en el currículum?, ¿qué relaciones se habilitan (o clausuran) entre quienes habitan el aula? En este sentido, se propone pensar la inclusión no como un fin, sino como umbral: un punto de partida hacia una ética de lo diferente, donde el otro no es objeto de integración, sino sujeto convocante que funda, desde su diferencia, la posibilidad de una comunidad pedagógica.

La FID constituye un espacio privilegiado para esta reflexión, pues allí se configuran los matices de sentido que estructuran la práctica futura del profesorado. En ese proceso formativo, el currículum no es una simple secuencia de contenidos, sino un entramado de relaciones, sentidos y afectos que moldean la subjetividad docente. Desde esta perspectiva, hablar de inclusión implica adentrarse en las formas en que el currículum vivido produce o excluye voces, cómo habilita o margina experiencias, cómo reconoce (o ignora) las múltiples alteridades que lo habitan. No es posible, entonces, pensar la inclusión sin problematizar el modo en que lo curricular participa en la construcción de lo diferente y sin interrogar la forma en que esa construcción se vincula con la subjetividad y la ética.

La inclusión en la FID no puede reducirse a un discurso de acceso o cobertura; debe ser comprendida como el inicio de una ética relacional, en la que el otro no es integrado o convocado en su diferencia, en un espacio curricular donde la alteridad funda lo común. Esta tesis supone un desplazamiento epistemológico y político: desde una lógica de lo homogéneo hacia una ontología de lo múltiple; desde una gestión de cuerpos hacia una apertura al encuentro. No se trata de garantizar un lugar previamente definido en la estructura educativa, sino de dejar que esa estructura se resquebraje ante la presencia del otro. En esta ética de la inclusión, la diferencia no se neutraliza, se hospeda. El currículum ya no es mapa que encierra, sino territorio que se desborda ante la irrupción de lo inesperado.

Para sostener esta mirada es necesario, primero, desnaturalizar la noción de inclusión como sinónimo de integración. Integrar supo-

ne, en muchos casos, incorporar al otro bajo las reglas del mismo, hacerlo encajar, adaptarlo. Incluir, en cambio, implica dejarse afectar por su diferencia, por su extranjería, por aquello que no se deja domesticar fácilmente. La inclusión como ética comienza cuando el otro no es pensado como carencia a suplir, sino como presencia que transforma. Esta transformación no ocurre en abstracto, sino en lo cotidiano del aula, en el diálogo entre docentes y estudiantes, en los materiales que se eligen, en las preguntas que se habilitan, en las narrativas que se legitiman. El currículum no es sólo contenido, es también práctica simbólica: lugar donde se decide quién puede hablar, qué puede decirse y desde dónde puede hacerlo.

Desde esta óptica, el currículum se vuelve un espacio de lucha por el sentido. En él se dirime qué vidas cuentan, qué conocimientos valen, qué historias se narran. La inclusión, entonces, no puede ser desvinculada de una crítica al currículum como dispositivo de poder. Si se busca incluir sin revisar las lógicas curriculares que organizan el saber y la subjetividad, se corre el riesgo de repetir la exclusión bajo nuevos ropajes. Por eso, este ensayo plantea la necesidad de una perspectiva curricular subjetiva, donde la inclusión no sea una política de suma, sino un gesto ético de apertura radical a lo otro.

Hablar de una perspectiva curricular subjetiva es reconocer que la subjetividad docente se forma en la trama intersubjetiva del aula, en la relación con los otros, en la experiencia encarnada del currículum vivido. En este punto, la fenomenología hermenéutica, la pedagogía crítica y la ética de la alteridad ofrecen claves conceptuales para reimaginar la inclusión como una praxis educativa. Levinas (2015) nos recuerda que el rostro del otro nos convoca antes de cualquier sistema; Biesta (2020) nos invita a pensar una educación que interrumpa la voluntad de control; mientras que Butler (2009) nos muestra cómo las normas producen cuerpos inteligibles e inteligidos. En diálogo con estas voces, se propone aquí una ética de la inclusión que no se agote en el diseño de políticas, sino que encarne en la práctica docente como responsabilidad, como exposición y disponibilidad para ser transformado por el encuentro.

Esta introducción busca, por tanto, sentar las bases para una reflexión desde un posicionamiento teórico que no sólo critique

las limitaciones políticas de inclusión actuales, sino que se atreva a imaginar otras formas de estar juntos en la educación a partir de propuestas teóricas y no desde la literatura referida al currículum o a las interacciones en el aula. Formas en las que lo común no sea lo que todos comparten, sino lo que se construye en la tensión irreducible de las diferencias. Una comunidad pedagógica no como espacio de homogeneidad, sino como entramado de voces, memorias y trayectorias que se afectan mutuamente. El aula, en este horizonte, deviene territorio ético donde la inclusión no se decreta, se practica, la cual comienza no cuando se accede a la institución, sino cuando se reconoce que ninguna está completa sin el otro que la desborda.

DEL ACCESO COMO DERECHO AL UMBRAL DE LA INTERPELACIÓN ÉTICA

Hablar de inclusión educativa ha significado, durante décadas, una apuesta por el reconocimiento del derecho a la educación de todas y todos. En particular, la inclusión ha sido vinculada al principio de equidad promoviendo marcos normativos que garanticen el acceso a estudiantes históricamente excluidos por razones de discapacidad, género, etnia, orientación sexual o condiciones socioeconómicas (UNESCO, 2020). En este contexto, el acceso ha operado como categoría estructurante del discurso inclusivo, posicionándose como el primer peldaño de una pirámide de justicia educativa (Seguel-Arriagada *et al.*, 2025). Sin embargo, es precisamente en esa condición de umbral donde se juega la tensión fundamental: ¿acceder a qué y en qué condiciones?, ¿qué implica ingresar a un espacio curricular sin que se modifiquen las estructuras simbólicas, sus gramáticas de reconocimiento, sus prácticas de validación subjetiva?

Desde la mirada fenomenológica hermenéutica, el acceso no puede ser reducido a una instancia formal o administrativa (Van Manen, 2003). Acceder no es simplemente atravesar una puerta o figurar en una matrícula; acceder es ser acogido en una experiencia que reconozca la singularidad del sujeto, es ser leído como alguien que tiene algo que decir, cuya presencia transforma el espacio educativo (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024). En esta línea, Ricoeur (2006) recuerda que el reconocimiento no es un acto inmediato,

sino una construcción intersubjetiva en la que el otro aparece como portador de sentido. La inclusión, entendida como política de acceso, sólo adquiere espesor ético cuando se convierte en una forma de reconocimiento profundo, no sólo de la existencia de otro, sino de su capacidad de afectar el mundo compartido.

Es aquí donde la inclusión deja de ser un gesto administrativo, para devenir en una interpelación ética; de acuerdo con Mayer (2020), la inclusión es un acto de interpelación que nos cuestiona, nos hierde y, por lo tanto, transforma nuestro actuar, en este sentido, este encuentro pone en tensión nuestros marcos de actuación (Noel, 2016). Como señala Levinas (2015), el rostro del otro nos interpela antes de que podamos constituirlo como objeto de conocimiento; su presencia nos responsabiliza, nos saca de nosotros mismos. La inclusión como ética relacional implica, por tanto, abrir el espacio educativo a esa irrupción de la alteridad que desestabiliza la neutralidad curricular. No se trata sólo de permitir que el otro entre, sino de permitir que su diferencia nos obligue a repensar lo que entendemos por aprender, enseñar, evaluar y convivir (Murillo, 2022).

En el contexto de la FID, esta perspectiva resulta particularmente significativa. Los futuros docentes no sólo deben aprender a aplicar marcos inclusivos, que es la base de la construcción de significados respecto a la alteridad, sino también a transitar procesos de subjetivación que los conviertan en sujetos éticos capaces de sostener relaciones educativas fundadas en la hospitalidad y la escucha (Murillo, 2022). Biesta (2020) advierte que la educación no puede limitarse a la producción de resultados medibles; su dimensión más radical es la que permite al sujeto *comparecer* ante el mundo, es decir, mostrarse en su singularidad y, a la vez, responder por su presencia en lo común. Incluir, en este sentido, no es equiparar trayectorias ni neutralizar diferencias, sino crear las condiciones para que esa comparecencia subjetiva sea posible.

La escuela, y en particular la FID, no puede considerarse un espacio vacío que espera ser llenado por cuerpos diversos. Antes bien, se trata de una estructura simbólica prefigurada, cargada de normas, imaginarios y narrativas que muchas veces configuran un nosotros excluyente, aun en nombre de la inclusión (Paz-Maldonado, 2018). Desde una crítica postcolonial y feminista, se advierte que los dis-

cursos de diversidad institucional pueden operar como mecanismos de contención: permiten que la diferencia sea visible, pero sólo en tanto no altere los fundamentos de la institución. Incluir, entonces, puede devenir en un gesto decorativo si no se interroga la matriz epistemológica que organiza lo educable, lo deseable y lo normalizable (Ahmed, 2012; Contreras, 2016).

Por ello, pensar en el acceso como interpelación ética exige una revisión radical del currículum, visto no sólo como un plan de estudio; es una cartografía del poder, una narrativa cultural que define qué conocimientos importan, quién puede hablar y cómo deben contarse las historias (Sánchez, 2021). De acuerdo con Butler (2009), quien ha demostrado cómo las normas discursivas no sólo organizan el lenguaje, sino también las vidas que pueden ser reconocidas como vivibles. En esta clave, la formación en inclusión como componente curricular no puede consistir en *agregar* contenidos sobre diversidad, interculturalidad o género (Jacobo y Hernández, 2021; López de Maturana, 2022), sino en revisar las condiciones de posibilidad para que otras voces narren, otros cuerpos enseñen y otras memorias sean legitimadas.

Desde la fenomenología hermenéutica, este gesto no es sólo epistemológico, sino profundamente existencial. Cada sujeto que accede a la FID trae consigo un mundo vivido, una biografía cargada de sentidos, afectos y heridas (Hizmeri *et al.*, 2020). Reconocer ese mundo no es integrar su diferencia en lo mismo, sino alojarla como parte constitutiva de lo común. Gadamer (2006) plantea que toda comprensión es siempre un encuentro con la alteridad, un diálogo en el que los horizontes del yo y de otro se fusionan sin anularse. Este proceso es lo que hace posible una ética de la inclusión: un espacio donde el currículum no es impuesto, sino compartido, disputado, reconstruido en el entre-lugar del encuentro (López, 2006; Caparrós y García, 2021).

Así, el acceso deviene en la experiencia formativa sólo cuando se abre a esa fusión de horizontes. El aula inclusiva no es la que elimina las diferencias, sino la que las acoge sin resolverlas, que las mantiene vivas como tensión fundante del vínculo pedagógico (Mejía-Elvir, 2022). Una educación verdaderamente inclusiva no consiste en generar adaptaciones para que todos quepan en el mismo molde,

sino en disolver el molde para que lo diferente se construya a partir del reconocimiento mutuo, del respeto por la opacidad del otro y del coraje de enseñar en el terreno de la incertidumbre (Seguel-Arriagada *et al.*, 2025).

En síntesis, se trata de la reconceptualización del acceso, no como condición administrativa de entrada, sino como experiencia ética de apertura al otro. Desde una mirada fenomenológica hermenéutica, el acceso es siempre un acontecimiento de intersubjetividad: un lugar donde la diferencia no se domestica, sino que se funda en un nuevo modo de estar juntos en lo educativo. La inclusión, así entendida, no es una política que se implementa desde fuera, sino una práctica que se encarna en la relación pedagógica, donde el otro no sólo entra, sino que nos transforma.

CURRÍCULUM E INCLUSIÓN: EL PELIGRO DE LA HOMOGENEIZACIÓN

La inclusión se ha visto como principio rector en las políticas educativas contemporáneas que han sido celebradas como una victoria ética frente a los siglos de exclusión sistemática (Seguel-Arriagada *et al.*, 2025). Sin embargo, bajo su aparente promesa de equidad, se esconden a menudo prácticas curriculares que tienden a la homogeneización de la diferencia (Mejía-Elvir, 2022). Esta paradoja sitúa al currículum como un espacio de tensión entre el reconocimiento de la diversidad y la imposición de normas de validez universal que, en su intento por incluir, terminan borrando la singularidad de las trayectorias vitales.

Por este contexto, el currículum puede convertirse en una forma sutil de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2014), en la medida en que instituye un canon que debe ser interiorizado por todos, sin considerar los marcos de inteligibilidad de los sujetos. La inclusión normativa, lejos de propiciar el encuentro con el otro, lo reduce a una figura asimilada, una identidad domesticada que debe amoldarse a los parámetros de lo que es considerado un buen estudiante o un maestro competente.

Esta problemática se intensifica cuando el currículum es operado desde una lógica tecnocrática, orientada más a los estándares

de rendimiento que a los procesos de subjetivación (Lapadula *et al.*, 2023). Como afirma Díaz-Barriga (2020), la educación ha transitado hacia una cultura de la performatividad donde lo medible se convierte en lo valioso, desplazando los sentidos pedagógicos hacia los márgenes de la experiencia formativa.

La homogeneización se enmascara, así, bajo discursos de mejora y calidad, que tienden a normalizar las prácticas de enseñanza que despojan a los sujetos de su complejidad existencial (Ferrada, 2016; Follari, 2023). La noción de inclusión queda reducida a una estrategia de gestión, donde el otro sólo puede ser acogido si cumple con los requisitos previamente establecidos por una cultura que no le pertenece (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024).

Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, esto constituye un dilema ético profundo (Van Manen, 2003). Porque incluir no debería implicar adaptar al sujeto al molde, sino abrirse a su alteridad irreductible. Levinas (2015) nos recuerda que el rostro del otro no puede ser contenido en ninguna representación, y que el encuentro con él nos convoca desde la responsabilidad, no desde la normativa.

La verdadera inclusión, entonces, comienza cuando el currículum se convierte en una hospitalidad ontológica (Ricoeur, 2006), es decir, en un espacio donde el otro puede comparecer tal como es, con su lengua, su historia, su herida. Esto implica repensar el currículum no como un listado de contenidos, sino como un tejido de experiencias compartidas, donde lo común se construye desde el diálogo con la diferencia, no desde su negación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) ha advertido sobre los peligros de una educación que, en nombre de la equidad, termina estandarizando las formas de enseñar, aprender y convivir. Una educación verdaderamente inclusiva debe desafiar esa lógica, desautomatizar sus prácticas y volverse permeable a la contingencia, al deseo, al sufrimiento del otro.

Este desafío nos remite al núcleo de lo pedagógico como acto ético, que interpela no sólo al diseño curricular, sino a las formas en que los cuerpos, las palabras y los silencios son acogidos o desplazados en la escuela. Como señala Skliar (2015), educar no es enseñar

al otro a ser como nosotros, sino aprender a ser con el otro, sin querer ocupar su lugar, ni traducir su diferencia.

La FID, en este sentido, tiene la tarea urgente de desaprender las lógicas de la homogeneización para habilitar prácticas curriculares situadas, sensibles y abiertas (Saralegui *et al.*, 2023). No basta con declarar la inclusión; hay que encarnarla en los vínculos, en las preguntas, en la disposición al asombro y a la escucha radical.

Frente a este escenario, emerge la necesidad de repensar la inclusión más allá de una política, como una experiencia vivida, como práctica situada que desafía la lógica técnica y habilita otras formas de presencia en la escuela (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024). Para esto, es necesario repolitizar el currículum, de modo que deje de ser una herramienta de ajuste y se convierta en un dispositivo de transformación.

Esta repolitización implica devolver al currículum su carácter inacabado, su potencial para ser interpelados por otros cuerpos que lo habitan. Es decir, abrir espacios en los que la experiencia del profesorado y del estudiantado no sea un ruido a controlar, sino una voz que configura el proceso formativo (Torres-Valderrama *et al.*, 2024). En esta línea, Walsh (2017) plantea la urgencia de descolonizar la educación desde la insurgencia de otras epistemes, aquellas que han sido sistemáticamente negadas por la racionalidad moderna.

Si seguimos esa senda, el currículum deja de ser una estructura cerrada para convertirse en un texto vivo (da Silva, 1999), donde cada sujeto puede inscribirse sin tener que renunciar a su diferencia. Esta idea resuena con las propuestas por Paulo Freire (1997), quien advertía que toda práctica educativa es un acto político, y que la neutralidad del currículum es una ficción peligrosa. Educar, en clave inclusiva, no puede reducirse a integrar a *los distintos* en un sistema que ya está diseñado sin ellos.

Así, el peligro de la homogeneización radica en que la inclusión se convierta en una forma de tolerancia sin transformación. Es decir, en un gesto que admite al otro sin interrogar el sistema que lo excluyó en primer lugar. Este tipo de inclusión admite una falsa igualdad, donde todos pueden estar, pero pocos pueden ser. Como señala Butler (2009), la inteligibilidad social está regulada por normas que determinan qué cuerpos importan, qué trayectorias son legibles y qué saberes son válidos.

Para contrarrestar esta tendencia, es necesario pensar la inclusión como una apertura ética a lo inesperado. Una apertura que reconoce que el otro no puede ser completamente comprendido, pero sí acogido desde una disposición hospitalaria (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024). La FID, en este marco, debería cultivar no sólo competencias, sino actitudes de humildad epistémica, de escucha, de disponibilidad para dejarse afectar por la alteridad (Montaner *et al.*, 2025).

Las instituciones de educación, como espacio simbólicos y materiales, pueden convertirse en territorio de vida o en espacio de invisibilización (Ocampo, 2024). Lo que está en juego en el debate sobre inclusión no es sólo el acceso, sino la dignidad de existir con sentido en un entorno compartido. Por eso, educar en y para la inclusión implica dismantlar los criterios de normalidad que rigen el currículum y habilitar procesos de subjetivación que sean plurales, conflictivos y abiertos (Jacobo y Hernández, 2021).

Esta tarea requiere valentía. Como afirma Larrosa (2019), educar es exponerse con otros a lo que no se sabe. No es aplicar recetas, sino sostener preguntas, incluso cuando desestabilizan nuestras certezas más profundas. En este sentido, la inclusión no puede ser una lista de cotejo, sino una praxis relacional, una forma de estar-con, que rebase los marcos de la administración educativa.

El currículum desde la perspectiva subjetiva, entonces, no se escribe sólo en documentos oficiales. Retomando a Ricoeur (2006), se podría decir que el currículum no es aquel que traduce al otro a nuestra lengua, sino el que sabe hospedar su lengua sin necesidad de convertirla. Desde esta visión se descentraliza y no teme desordenarse para abordar lo que aún no ha sido dicho.

La perspectiva curricular subjetiva se posiciona desde las teorías fenomenológicas hermenéuticas (Van Manen, 2003) y el giro epistemológico que se hace hacia las experiencias y las narrativas que emergen desde las experiencias vividas. En consonancia con esto, las propuestas de pedagogía *queer* (Sánchez, 2021) y del *currere* planteada por Pinar *et al.* (1995) desde el currículum vivido se vuelve una apuesta metodológica para el desarrollo de investigaciones que permitan profundizar las bases empíricas.

En suma, el currículum como práctica inclusiva exige una mirada crítica y comprometida. No se trata de diseñar programas que consideren la diversidad, como si ésta fuera una categoría más, sino de entender que la diversidad es la condición misma de posibilidad de toda experiencia educativa significativa. Como bien lo señala la UNESCO (2020), no basta con que todos estén presentes; hay que garantizar que todos puedan participar y progresar en igualdad de condiciones, lo cual implica transformar los sistemas desde sus raíces.

Volver a mirar la inclusión con esta profundidad nos permite reencantar la tarea docente, no como ejercicio de control, sino como acto de ternura radical. Un currículum verdaderamente inclusivo no busca normalizar al otro, sino celebrar la diferencia como una fuente de aprendizaje compartido (Skliar, 2012).

Quizás el mayor riesgo de la homogeneización es que nos impida ver la belleza de lo diverso. Que nos haga creer que la inclusión es sólo una estrategia y no una forma de amar el mundo en su complejidad. Por eso, cada vez que un docente renuncia a repetir la norma y decide mirar al otro como un interlocutor legítimo, el currículum se vuelve poético y tal vez ahí, en ese pequeño gesto cotidiano, es donde comienza la verdadera transformación.

EDUCAR DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD: HOSPITALIDAD, ESCUCHA Y APERTURA EN LA FORMACIÓN

Habitar el currículum desde la intersubjetividad supone comprender que la educación no es simplemente la transmisión de contenidos o la reproducción de estructuras, sino un espacio de encuentro donde los sujetos se construyen mutuamente (Castro y Contreras, 2021). Es allí donde la experiencia formativa se transforma en un acto profundamente ético: en el reconocimiento del otro como otro, sin exigirle que se asemeje para ser acogido (Skliar, 2012).

La intersubjetividad, en este marco, no puede limitarse a ser una técnica o una estrategia didáctica. Tampoco se trata de un recurso pedagógico añadido al currículum ya dado, sino de una condición ontológica y política. Como sugiere Levinas (2015), el rostro del otro me interpela y me obliga, es decir, me saca de mí mismo y me abre

a una responsabilidad ineludible, de estar ahí con el otro. En este gesto, el docente se convierte en anfitrión de la diferencia, y el aula es un umbral de hospitalidad.

La hospitalidad a la que aquí se hace referencia no es pasiva, ni condescendiente. Se trata, en cambio, de una actitud activa y transformadora, una apertura real a la alteridad que requiere disponibilidad para ser afectado. Ricoeur (2006) advierte que toda comprensión del otro implica un proceso de interpelación que no borra la distancia, sino que la respeta. Así, el currículum vivido (Pinar *et al.*, 1995) emerge como una práctica hermenéutica que se despliega en la tensión entre el yo y el tú, entre lo instituido y aquello por instituir.

Educar, entonces, se convierte en una práctica de escucha radical. Escuchar no es simplemente oír lo que el otro dice, sino permitir que su decir me toque, me atraviese, me desplace (Mèlich, 2022). En esta escucha, el profesorado en formación y el cuerpo académico se encuentran en una relación de mutua afectación, donde ambos están expuestos a la posibilidad de transformarse. La formación docente deja de ser un proceso unidireccional para devenir en una experiencia dialógica, rizomática, viva.

Esta escucha, este encuentro, demanda también una ética de cuidado. Cuidar del currículum no sólo es diseñar con precisión técnica, sino cultivar espacios donde los sujetos puedan desplegar su humanidad (Skliar y Larrosa, 2021). Desde esta perspectiva, la inclusión deja de ser una política compensatoria para convertirse en una apuesta por lo común, no en su sentido homogéneo, sino como lo que se construye entre los diferentes.

En este contexto, el docente ya no es el portador de un saber absoluto, sino un sujeto en devenir, que se transforma al enseñar (Seguel-Arriagada *et al.*, 2024). Su práctica se vuelve un camino de subjetivación donde también él se educa, se interroga, se cuestiona. La FID, en tanto experiencia intersubjetiva, es también una práctica de autoformación. Aquí se entretiene una poética del encuentro: el saber ya no es un objeto que se entrega, sino una experiencia compartida que se construye en el diálogo (Murillo, 2022; Todd, 2003).

Volver a la idea de currículum desde esta mirada implica abrirlo a las voces que han sido silenciadas, permitir que en sus márgenes

florezca lo inesperado. Implica asumir que no hay formación sin conflicto, sin tensiones, sin desacuerdos (Seguel-Arriagada y Vera-Sagredo, 2023). Pero, es precisamente en esa incomodidad donde se gesta la posibilidad de otra educación: una que no domestique la diferencia, sino que la celebre como potencia de transformación.

Por ello, educar desde la intersubjetividad no es sólo una opción pedagógica: es un acto político, un gesto amoroso, una apuesta ética por el reconocimiento recíproco. Es asumir que cada experiencia formativa, por mínima que parezca, es un umbral donde algo de la vida (y de lo común) se juega.

CONCLUSIONES

El trayecto recorrido a lo largo del ensayo lleva a enfrentar una verdad a veces incómoda: el currículum nunca es neutral. Es, en su esencia más radical, una arquitectura de sentido, una tecnología simbólica que, lejos de limitarse a prescribir contenidos, configura modos de ser, de pensar, y de estar en el mundo. Por esto, hablar de la perspectiva curricular subjetiva es hacer mención a la esencia o al corazón del sistema educativo, al espacio inasible donde lo humano se teje entre la palabra, la presencia y el gesto. En este sentido, es una invitación a las instituciones de educación superior a considerar dentro de los procesos de diseño o rediseño curricular los relatos que emergen desde las experiencias vividas en el itinerario formativo desde un giro epistemológico hacia ellas.

A lo largo del texto, hemos comprendido que la perspectiva curricular subjetiva no es un accidente pedagógico, ni una consecuencia fortuita de la convivencia, sino un fundamento ontológico de la experiencia educativa. Son las palabras de Levinas (2015) las que permiten dar sentido a la subjetividad, es el rostro del otro que irrumpe en el yo, no como imagen, sino como mandato ético, como interpe-lación que desestabiliza y que abre. La alteridad, en este marco, no es un límite, sino una posibilidad; no una frontera, sino un umbral. En este sentido, el rol docente podría ir dirigido a la implementación de estrategias narrativas desde las voces del estudiantado para la construcción de significados compartidos, de esta manera se compartiría el rol de la formación entre docentes y discentes.

Así, la FID deja de ser una fase técnica de profesionalización para revelarse como un proceso de transformación subjetiva. En esta travesía, el cuerpo académico y el profesorado en formación no sólo transmiten saberes ni desarrollan competencias: se exponen, se afectan, se reconfiguran mutuamente. Se subjetivan, y ese proceso está marcado por tensiones, por resistencias, pero también por gestos de reconocimiento, se construye lo educativo como experiencia significativa.

Esta perspectiva curricular, lejos de ser idílica, es también un campo de disputas por el sentido del saber, por los modos de nombrar lo valioso, por los criterios de legitimidad y exclusión. Es aquí donde se advierte el peligro de la homogeneización, de esa lógica curricular que busca estandarizar lo diverso, medir lo inefable, controlar lo vivo. Frente a ello, el currículum subjetivo emerge como una apuesta política, como una forma de resistencia y reexistencia, como diría Catherina Walsh (2017). Resistir a la lógica de la eficiencia para insistir en la lógica del encuentro. Reexistir en la ternura del diálogo, en la ética del cuidado, en la poética del reconocimiento.

Desde esta mirada podemos afirmar que formar docentes no es simplemente preparar profesionales, sino acompañar seres humanos en el complejo proceso de construir una relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Un proceso donde la inclusión no es una consigna, sino una praxis cotidiana; donde el currículum no es un producto acabado, sino una trama viva que se resignifica en cada aula, en cada historia, en cada vínculo.

Quizás por ello estas conclusiones no son una clausura. Son una apertura, porque la perspectiva subjetiva del currículum no acaba: continúa cada vez que un profesor mira a su estudiantado más allá de su rendimiento; cada vez que una pregunta irrumpe la certeza; cada vez que una experiencia formativa se convierte en una herida o en una revelación, continúa cada vez que lo humano, simplemente, se deja ver. En este escenario, el estudiantado se enfrentará, en el área de formación práctica, a un encuentro con el mundo laboral en la que deberá enfrentarse a las diversidades contextuales. Desde esta propuesta teórica de la perspectiva curricular subjetiva, se exhorta a reconocer las diferencias como una llave que invita a coconstruir significados desde nuestra posición de habitar mundos intersubjetivos (San Martín y Quilaqueo, 2012).

Y si de algo podemos estar seguros, es que la educación verdaderamente transformadora no proviene de grandes discursos, sino de pequeñas interrupciones. De esos instantes en que alguien, por un segundo, se siente visto, escuchado, nombrado sin juicio. En ese instante, fugaz y eterno, el currículum se vuelve experiencia, y la formación, acto de amor.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Biesta, G. (2020). *World-centred education: a view for the present*. Routledge.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2014). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Paidós.
- Caparrós, E., y García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 83-97. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.008>
- Castro, R., y Contreras, P. (2021). *Co-Enseñanza y relaciones de alteridad en Educación*. Ediciones UCSC.
- Contreras, J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El conocimiento de la experiencia*. Narcea.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del Currículum*. Auténtica Editorial.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59478>
- Ferrada, D. (2016). La intersubjetividad como eje de la concepción comunicativa del currículum. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 21-40. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/280>
- Follari, R. (2023). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos*, 29(115), 7-20.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.

- Hizmieri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M., y Espinoza, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>
- Jacobo, Z., y Hernández, M. (2021). El carácter de interpelación de la “discapacidad”: Política y prácticas emergentes. *Revista de Educación Especial*, 34(68). <https://doi.org/10.5902/1984686X67662>
- Lapadula, M., Aguirre, J., y Porta, L. (2023). Entre el currículum prescripto, el vivido y el narrado. Saberes de la experiencia docente en la formación inicial desde coordenadas biográficas. *Revista e-Curriculum*, 21, e59619. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59619>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Universidad de Valencia.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial Sígueme.
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (29), 4-18.
- López, S. (2022). *Educación e inclusión en clave decolonial*. Ediciones UAH.
- Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. *Innovaciones Educativas*, 24(36), 131-145. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>
- Mèlich, J. C. (2022). *La experiencia de la pérdida*. Fragmenta Editorial.
- Mayer, B. (2020). Conferencia Magistral - La “discapacidad” y la digitalidad. *UAMVIDEOS*. <https://www.youtube.com/watch?v=0Dc12VyGw8s>
- Montaner, M., Careaga, M., y Seguel-Arriagada, A. (2025). Hacia un modelo epistemológico de competencia mediática: paideia, mayéutica y pensamiento clásico. *Comunicación y Sociedad*, e8931. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8931>
- Murillo, F. (2022). Cuando el currículum se hace carne. En R. Sánchez y S. Druker (eds.), *Teoría y Ficción: Textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos* (pp. 79-87). Fondo Editorial UMCE.
- Noel, G. (2016). Verdades y consecuencias: Las interpelaciones éticas en las lecturas nativas de nuestras etnografías. *Avá*, (28), 101-126. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942016000100005&lng=es&tlng=es
- Ocampo, A. (2024). Educación inclusiva: Un territorio de múltiples erro-

- res de aproximación. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 35-50. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2064>
- Paz-Maldonado, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/108
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lan.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez, M. (2021). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- San Martín, D., y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, 34(136), 63-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200005&lng=es&tlng=es.
- Saralegui, L., Juaristi, P., Gezuraga, M., y Darretxe, L. (2023). Luces y sombras en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva desde la mirada de las familias. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 85-100. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.05>
- Seguel-Arriagada, A., y Otondo, M. (2024). Configuraciones de significado del cuerpo académico de educación superior respecto a los principios de inclusión y diversidad. *Páginas de Educación*, 17(2), e4006. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4006>
- Seguel-Arriagada, A., Jiménez-Pérez, L., y Fuentes, C. (2025). Justicia Curricular en la Educación Especial Chilena: Evolución político-histórica desde 1850 a 2023. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.51660/ripie51190>
- Seguel-Arriagada, A., Torres-Valderrama, S., Jiménez-Pérez, L. (2024). Experiencias formativas en Ingeniería basadas en metodologías activas: Una revisión sistemática de la literatura. *Innovaciones Pedagógicas*, 26(41), 261-281. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5073>
- Seguel-Arriagada, A., y Vera-Sagredo, A. (2023). Sexual Identity: Configurations of Meaning from Active and Prescriptive Discourses of Academics. *RELIEVE*, 29(1), 1-17. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26799>
- Skliar, C. (2015). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado y lo olvidado*. Ediciones

UNGS.

- Skliar, C. (2012). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2021). *La inclusión excluyente: Reflexiones en torno a la escuela y sus prácticas*. Editorial Novedades Educativas.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. SUNY Press.
- Torres-Valderrama, S., Otondo, M., y Seguel-Arriagada, A. (2024). Estudios de Formación Ciudadana en carreras de pedagogía: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.7>
- UNESCO (2020). *Los futuros de la educación: Replantear nuestro futuro común. Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. IDEA Educación.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.