

RECONOCIMIENTO, IDENTIDADES Y PARTICIPACIÓN: UNA PROPUESTA CRÍTICA PARA PENSAR EL CONCEPTO DE “INCLUSIÓN”

RECOGNITION, IDENTITIES AND PARTICIPATION:
A CRITICAL PROPOSAL TO THINK ABOUT THE
CONCEPT OF “INCLUSION”

Mónica Peña*

Universidad Diego Portales
Santiago - Chile

Claudio Herrera

Universidad Bernardo O'Higgins
Santiago - Chile

Antonio Moreno

Universidad de las Américas
Santiago - Chile

Recibido abril de 2021/Received April, 2021
Aceptado mayo de 2022/Accepted May, 2022

RESUMEN

El siguiente artículo analiza mediante diversos autores de la filosofía contemporánea, el concepto de inclusión como un concepto polisémico y problemático que tiene al menos tres nudos conceptuales: el reconocimiento del otro como núcleo básico, la diversidad identitaria que debe ser asumida como proliferación continua de diferencias y la participación como modalidad relacional. El análisis se realiza por medio del método de análisis documental de políticas públicas educacionales chilenas del área de la inclusión. Se concluye con la importancia de comprender que el concepto es relacional y dinámico, eso debe implicar no solo integrar el concepto a las políticas públicas sino necesariamente diseñar con presencia de otros los nuevos modos de relación.

Palabras Clave: Inclusión, reconocimiento, identidades, participación.

ABSTRACT

The following article analyzes through various authors of epistemology and philosophy, the concept of inclusion as a polysemic and problematic concept that has at least three conceptual knots: the recognition of the other as a basic nucleus, the identity diversity that must be assumed as continuous proliferation of differences and participation as a relational modality. The analysis is contextualized through Chilean educational public policies in the area of inclusion. It concludes with the importance of understanding that the concept is relational and dynamic, that must imply not only integrating the concept into public policies but necessarily designing with the presence of other new modes of relationship.

Key Words: Inclusion, recognition, identities, participation.

* Autor correspondiente / Corresponding author: monica.pena@udp.cl



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar críticamente el concepto de “inclusión” en el campo de la educación y ofrecer algunos principios para la mejor comprensión y aplicación del término. La relevancia de este trabajo reside en la universalidad del concepto “inclusión” en el campo psicológico y educativo como un significante abstracto que no se problematiza y que, por contrario, aparece como un significado de valor irreprochable, o como lo analizó Armijo (2018), contradictorio e incompatible en la práctica. Se busca deconstruir en el sentido de poner en duda la verdad de la palabra, para repensar no solo su significado sino las prácticas que de ella, como discurso, pueden desprenderse. Asumimos a la vez que nos enfrentamos al problema definido por Derrida (1981, en Hall, 1996) como de una “doble escritura”, donde la palabra inclusión es parte de un régimen del que podemos despojarnos pero que paradójicamente permite seguir leyendo y, por esta razón, analizando. Es decir, no proponemos una censura de la palabra sino repensar y alojar en ella nuevos significados.

Entonces, por análisis de “Inclusión escolar” nos referimos, más que al simple concepto y su semántica, al lugar problemático que ocupa en el contexto de lo educativo en los últimos años, en el particular marco chileno. Nos interesa hacer este ejercicio ya que consideramos que lo crítico debe relacionarse con los efectos discursivos en prácticas contextualizadas (Faiclough y Fairclough, 2021). Definiremos como espacio educativo de la inclusión en Chile aquellos aspectos políticos que incluyen leyes y reglamentos que buscan resolver problemas de exclusión, documentos que analizamos conceptualmente: Ley de subvención especial o SEP (2008), Decreto 170 para Necesidades Educativas Especiales (Decreto 170 en adelante) (2010) incluyendo los llamados Programas de integración educativa (desde ahora PIE) y la Ley de Inclusión (2017) (ver Raczynski, 2016; Rojas y Armijo, 2016). Los elegimos porque estas normativas, desde distintos lugares, han tratado de corregir el problema de la exclusión que el sistema educativo de mercado había generado. Estas normativas han organizado prácticas de no exclusión y de acceso educativo en las escuelas chilenas que reciben fondos del Estado.

Como problema de fondo, asumimos que el tema de la inclusión escolar en Chile es un aspecto contradictorio en el campo de las políticas públicas, centrado fundamentalmente en las lógicas

de déficit individual y el financiamiento mediante la subvención individual; y confuso a nivel de la comprensión de qué es lo que *se incluye*. El modelo educacional de mercado basado en la competencia entre escuelas, con insumos de medición estandarizada que ordenan a los estudiantes como cuerpos más o menos afectos a la educación, asegurando la posibilidad de que aquellos que estén menos propensos al aprendizaje puedan salir del sistema y así mejorarlo. A este sistema Sisto (2019) le ha llamado “Inclusión a la chilena”, donde el énfasis de la forma de gobernar está puesto en la forma de entrega de financiamiento, dejando supuestamente atrás el modelo pinochetista pero basándose en este, incluso afianzándolo por medio de las llamadas “subvenciones especiales”. Se asume que estamos frente a políticas compensatorias donde habría diferentes grupos particulares puestos como rareza, como un problema a resolver y un déficit que mejorar (Matus *et al.*, 2019). Según las autoras esto genera que la diversidad sea entendida como un problema en las escuelas que se piensan a sí mismas como homogéneas, y agregaríamos, como normales. Por ejemplo, desde el 2009, con el Decreto 170, se ha tratado de afirmar un proceso de inclusión de aquellos sujetos que tenían vedado el acceso a una educación de calidad a causa de sus “necesidades educativas especiales”. Pero ese acceso y su permanencia estaría garantizado por una lógica individualista de apoyo al déficit que los y las estudiantes presentarían. Esto ha tenido variados efectos: el más evidente es que el énfasis en los déficits individuales de los sujetos se ha traducido en diagnósticos médico-psiquiátricos.

Los problemas mencionados, entre otros, nos empujan a repensar el concepto de inclusión, tratando en este ejercicio de brindar nuevas coordenadas para la comprensión del concepto y la reconfiguración de las posibilidades. Para ello ofrecemos tres posiciones que abren el concepto y lo resitúan y enriquecen, a partir de los trabajos de otros autores y autoras que desde diversos ámbitos nos permiten recomponer un panorama que deconstruye y reconstruye los aspectos básicos de la definición de una educación inclusiva. Cada uno de ellos es analizado conceptualmente y luego, mediante un análisis documental, relacionado con las normativas educacionales chilenas actuales, elegidas por su relevancia como políticas públicas que han tenido efectos en las prácticas educacionales. Así, hacemos un análisis crítico situado que finaliza con

una breve reflexión de las preguntas que se abren y las nuevas posibilidades teórico-conceptuales que pueden ayudarnos.

LA INCLUSIÓN COMO RECONOCIMIENTO

La filosofía contemporánea pone en práctica el valor de reconocimiento que designa una relación recíproca ideal entre sujetos, donde cada uno se ve como su igual y a la vez diferente de sí (Fraser, 2008). La discusión que plantea Fraser respecto de la falsa antítesis entre redistribución y reconocimiento nos parece un buen esquema de análisis conceptual, pero también para el diseño y aplicación de políticas públicas en el área de la inclusión. La discusión pertinente a la justicia redistributiva versus el reconocimiento sería una falsa antítesis para Nancy Fraser, quien reconoce la existencia de una supuesta disputa entre la comprensión de la justicia social como una redistribución de carácter socioeconómico de capitales o una justicia puesta en el reconocimiento de identidades diversas, en tanto encarnarían reivindicaciones distintas, asumiendo que ambas son diferentes perspectivas que se contraponen, que presentan propuestas dispares en tanto la redistribución busca cierta coherencia óptica entre sujetos para pensar formas de repartición de la riqueza justas, mientras que la justicia basada en el reconocimiento divide y diversifica un mundo comprendido como único y coherente poniendo en duda la justicia que provee un buen reparto. Esta última perspectiva es aquella que pretende reconocer las diferencias y las necesidades nacidas de las desigualdades identitarias.

Fraser comenta que estas perspectivas tendrían diferencias en la forma en que se entiende la injusticia y las soluciones a esto. Mientras para la justicia redistributiva la solución estaría en “la redistribución de los ingresos o de la riqueza, la reorganización de la división de trabajo, el cambio de la estructura de la propiedad, la democratización de los procedimientos mediante los que se toman decisiones de inversión o la transformación de otras estructuras económicas básicas ... En el paradigma del reconocimiento, en cambio, la solución de la injusticia es el cambio cultural o simbólico” (Fraser, 2008, p. 87). Si tomamos una perspectiva donde una u otra se impone, la mirada del reconocimiento se impone como banal para los defensores de la redistribución y la redistribución se impone como incompleta para la perspectiva

del reconocimiento. Fraser nos permite comprender que ambas perspectivas no pueden asumirse desde una lógica bidimensional en tanto la justicia debe garantizar la redistribución de los derechos y los ingresos asumiendo que hay una constitución fuertemente simbólica en los procesos decisionales que pueden ser profundamente androcéntricos o eurocéntricos.

El marco redistribución-reconocimiento que propone la autora es útil para revisar el trasfondo del texto “Índice para la Inclusión” de Booth y Ainscow (2002), texto oficial para el tema de inclusión en escuelas, editado por UNESCO y de uso masivo en el mundo incluyendo Chile. También permite hacer un análisis del material con que contamos en Chile, esto es, las políticas públicas que han hecho el trabajo más insistente en la idea de incluir posibles sujetos excluidos o marginados: Ley SEP, Decreto 170 y la Ley de Inclusión.

Estas se enmarcarían en un modelo de justicia social que se pretendería redistributivo al aumentar las subvenciones a grupos de personas con características propias que las hacen deficitarias frente al aprendizaje como la vulnerabilidad social (el caso de la ley SEP) y el déficit individual psiquiátrico neurológico o psicopedagógico que propone el Decreto 170. Dejando de lado la discusión acerca de si la justicia social del modelo de subvenciones es tal, podríamos asumirla redistributiva en tanto pretende reordenar el acceso a la riqueza a grupos que por esa falta de acceso han sido expulsados del sistema educativo, siendo esto especialmente claro en la Ley SEP que “perfecciona” el modelo de subvenciones poniendo como prioritarios a los estudiantes con “vulnerabilidad social”. Aun así, es una redistribución que se basaría en un reconocimiento no legítimo, en tanto es definida la otredad por el ente que redistribuye (sin insistir cuán justa es esta redistribución asumida) y por el contrario, se dibuja un sujeto vulnerable mediante un modelo preferentemente técnico como es el “índice de vulnerabilidad”. Esta figura técnica, en el caso del Decreto 170 para NEE es el diagnóstico médico, psiquiátrico y psicopedagógico. Ahora, cuando decimos que hay reconocimiento ideológico, Honneth (2006) aborda este cuestionamiento estableciendo la diferencia entre un tipo de reconocimiento que genera conformidad, caracterizado como un reconocimiento falso, de carácter ideológico, y otro reconocimiento legítimo, el que se diferencia por su alcance moral, pero que resulta difícil y

necesario identificar en su particularidad por medio de evidencias empíricas. Honneth (2006) plantea que los reconocimientos ideológicos no son meras coincidencias entre motivaciones legítimas y las operaciones de la dominación, sino expresiones de fundamentos evaluativos con fines específicos.

Desde esta articulación retórica aparece la función “normalizadora” de las ideologías del reconocimiento: atribuciones de identidad, establecida ideológicamente, anteriores a las coordinaciones intersubjetivas y que restringen la autonomía. Es decir, asumir una cualidad positiva en estas condiciones implica la asunción voluntaria de tareas y privaciones decididas por otros. Pero estos sistemas ideológicos no son una mera persuasión irracional, sino que movilizan razones evaluativas con razones específicas. De esta forma, la cualidad reconocida públicamente genera una relación consigo mismo ajustada a la funcionalidad y a la adaptación en una condición material normalizadora, para una producción de valor, en parámetros establecidos por valoraciones previas y dominantes.

Observemos el modelo que han propuesto Booth y Ainscow mediante el llamado “Índice de inclusión escolar”, documento que nace en Gran Bretaña y que cuenta con el respaldo de UNESCO, que en Chile aparece mencionado en algunos documentos oficiales y que suele ser una medida reconocida y legitimada en el campo educacional para pensar el problema de la exclusión y contar con formas de generar “inclusión”. Este es un documento de carácter funcional, que entrega lineamientos para que la escuela incluya la inclusión, asumiendo que el cambio es cultural y político. Cultural en tanto es explícito en la necesidad de cambiar discursos y prácticas no inclusivas, que pasan por aspectos de deconstrucción de elementos excluyentes. También es un texto de carácter político en tanto enuncia la necesidad de un cambio en las relaciones de poder en las escuelas por medio de la participación de la comunidad escolar como condición importante para la inclusión y característica fundamental –como veremos– de esta. El concepto de inclusión que maneja el Índice se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. El Índice desde el inicio aclara que es un documento guía que no funciona como recetario, poniendo como primer marco a las escuelas como instituciones culturales; y segundo, la diferencia entre “necesidades educativas especiales” (NEE)

y barreras para la inclusión, donde el énfasis de la problemática de la inclusión queda en la escuela, tiene como fin el aprendizaje de todos y todas, y especialmente, se aborda como un problema social y no un déficit individual. Los autores señalan que la atención individual de estudiantes no es una forma de inclusión:

Cuando las dificultades educativas se atribuyen al déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2002: 22-23).

Acompañándonos de la perspectiva de Fraser, diríamos que el Índice es un texto que trata de apoyar aquellos aspectos redistributivos y también de reconocimiento, en el sentido de poner énfasis en el campo de lo cultural donde se juegan las diferencias. El texto reconoce la diferencia como no solo esperable sino como constructiva. Hay algo que es tremendamente relevante en el Índice, que es la constitución de la escuela como cultura, esto a nuestro parecer da la oportunidad a las escuelas de reconocerse como *el otro del otro*, en su propia diferencia e identidad.

Observemos ahora las normativas de carácter inclusivo como Ley SEP y Decreto 170, que son ante todo normativas orientadas al financiamiento de la educación mediante subvenciones especiales, una para niños con vulnerabilidad social y el otro para niños con las llamadas NEE. Desde esta perspectiva lo que vemos en una situación no poco común: una política que pretende generar justicia en la distribución socioeconómica genera otra injusticia, la del reconocimiento, en tanto designa un grupo como incapaz de aprender en el campo escolar, y que de por sí deben ser atendidos especialmente. En vez de generar reconocimiento de la identidad lo que vemos es más bien apuntalamiento de una diferencia que lejos de ser reconocida es instalada como un déficit a mejorar y no una característica identitaria. En el caso del SEP el tema es la pobreza, y efectivamente lo que podemos apreciar en una ley es que refuerza la representación de la pobreza como deficitaria, idea naturalizada en el marco neoliberal de la educación por el propio Friedman. Este autor,

en su texto “Public schools, make them private”, de 1997, se refiere a la inteligencia como una cualidad que se reparte en una distribución normal en la sociedad, habiendo algunos que tienen menos, por tanto, son personas que tienen menos habilidades para integrarse al modelo.

Entonces, la inclusión debe pensarse como un proceso complejo donde la escuela debe situarse como un espacio cultural que es en principio diverso y no como un bloque donde el otro es solo aquel con déficit. Una cultura inclusiva debe pensarse como una cultura diversa en su origen. En Chile este es un problema de base a la hora de pensar la inclusión, ya que el modelo educativo aunque se defina como descentralizado sigue siendo centralizado en tanto tienen un currículo, en la práctica, único; que se combina con las pruebas estandarizadas que rigidizan cualquier proceso educacional inclusivo.

Otra forma de ver el problema de la escuela como cultura no inclusiva aparece cuando se enfrenta a un problema que sí tensiona las lógicas de diversidad de base, que es el caso de las escuelas interculturales. Veamos un ejemplo. “Primero que todo, la escuela para los mapuches todavía sigue siendo un espacio no mapuche, es un espacio *winka*”, dice un profesor en el trabajo de Fuenzalida (2014). Es justamente cuando nos enfrentamos a una normativa diferente, donde el déficit deja de ser el significado a arreglar, y es la “interculturalidad” la que está en juego, que la escuela y el modelo educativo no tienen un repertorio político que les permita acceder a repensarse como espacio de inclusión, igualdad y reconocimiento, asumiendo su propia identidad, en este caso su identidad colonizadora-*winka*. Cerramos este apartado con la propuesta de pensar nuestro propio “Index” de inclusión, latinoamericano y chileno, orientado a deconstruir nuestras propias falsas creencias acerca de lo homogénea que es nuestra escuela, a la vez que insistir en el valor de la convivencia de la diversidad local.

LA INCLUSIÓN COMO PROLIFERACIÓN DE SABERES/ IDENTIDADES

Pensar la inclusión escolar como un término único que se define desde las políticas públicas o el campo académico sería, evidentemente, de una enorme ingenuidad. El término en sí mismo se refiere a la existencia de una parte separada de la otra, una parte que tiene una relación con otra en

tanto está fuera de esta. En este apartado queremos presentar una matriz para pensar qué se incluye cuando se incluye, asumiendo el valor cambiante de la diversidad de este *falso objeto externo* que se incluye.

Para ello nos basamos mayormente en el trabajo de la educadora e investigadora cualitativa Paty Lather, quien escribió en el 2006 un trabajo donde analiza lo que ella llama la proliferación de paradigmas cualitativos en educación como una cosa buena para el campo. Su posición enfrenta a las críticas que consideran que el nacimiento de diversas posiciones epistemológicas es una señal de crecimiento inorgánico y desorganizado del campo cualitativo, así como de una especificidad teórica innecesaria que tendría por efecto la completa incomunicabilidad entre métodos de investigación. Por estos paradigmas la autora se refiere al paso de carácter histórico, pero no necesariamente lineal de paradigmas positivistas a interpretativos, constructivistas o fenomenológicos, atravesando por los paradigmas más críticos que están bajo el paraguas marxista, así como los paradigmas feministas, *queer* y participativos que discuten el cómo y especialmente el dónde se producen los saberes; para llegar a modelos deconstructivos como el posestructuralismo y otras formas posmodernas de acercamientos a las realidades. Lather (2006) compara la proliferación de paradigmas con la aparición y crecimiento de las políticas identitarias de finales del siglo XX. Caracteriza ambos crecimientos como necesarios y relevantes, y lejos de pensar que implica una fragmentación innecesaria del campo cualitativo lo considera una característica propia del mismo, que permite un posicionamiento crítico hacia nuestros problemas y metodologías de investigación. Es “algo bueno con lo que pensar”, dice Lather (2006). Este trabajo de la autora surge, como ella menciona, luego de que en Estados Unidos se discutiera un formato metodológico preestablecido para la entrega de fondos estatales para la investigación. Pero en el contexto actual, cuando el desarrollo teórico y metodológico de los modelos cualitativos presenta una enorme diversidad, es necesario preguntarse si la producción de los conocimientos puede asignarse a un grupo o un modelo predefinido. Justamente aquellos modelos epistemológicos emergentes como por ejemplo, los estudios críticos de la discapacidad, discuten la necesidad de que la producción del conocimiento sobre el campo de la discapacidad sea desarrollado por personas con discapacidad

o al menos por investigadoras que puedan situar el problema a realidades determinadas, diversas y variables (Goodley *et al.*, 2019).

Por ejemplo, la proliferación de identidades sexuales y de género y su consiguiente lugar político, genera para algunos grupos la amenaza de la supuesta fragmentarización, cuando lo que enfrentamos es más bien lo que demuestran los principios fundamentales de las epistemologías feministas, como las describe Anderson (1995, 2000), donde el género influye y si no, debería influir en nuestras concepciones del conocimiento, de los conocedores y de las prácticas de investigación y su justificación. Pero el género debe ser comprendido en varios sentidos que especificarían los lugares que ocupan en el conocimiento, sus producciones en un campo situado entramado con relaciones de poder. En palabras de Goodley (2016), un campo de estudios no es un simple agregado de conocimientos, sino que es más bien un “lugar poblado por personas que abogan por construir sobre las perspectivas fundamentales de los estudios de discapacidad al tiempo que integran agendas nuevas y transformadoras asociadas con teorías poscoloniales, *queer* y feministas” (p. 190). Por tanto, más que una fragmentarización del conocimiento, lo que enfrentamos es una comprensión de los campos de estudios como específicos, pero confluyentes en principios generales críticos que asumen la distancia sobre el propio campo y a la vez proponen una posición política definida y situada.

Las identidades, diversas y cambiantes, entendidas como dice Hall (1996), no esencialistas sino estratégicas y posicionales, son parte de la relación con una cultura, pero a la vez son productoras de cultura, dejan de ser el mero fruto pasivo de una forma de vida y en vez de responder al quién somos responden mejor a “en qué podríamos convertirnos” (Hall, 1996 p. 17). Entonces, esta proliferación de identidades conlleva una producción de saberes profundamente situado en términos históricos, por tanto inestables y fragmentarios, pero distintos a aquellos saberes más unitarios y estables más propios de lógicas modernas poscoloniales de carácter globalizante.

Entonces, cuando tratamos de pensar la proliferación de las identidades sexo-género y sus posibilidades políticas, citando a Gayatri Chakravorty Spivak (1998), es posible apreciar que ha permitido la comprensión de las identidades móviles pero estratégicamente esenciales en ciertos campos

políticos, y nos empuja a las y los que formamos parte de la academia a pensar que estas identidades vienen de discusiones que han criticado pero también deconstruido las figuras predominantes como lo masculino o el Occidente. Pero este, como hace notar Lather, es más bien un problema político y ya no simplemente categorial.

Para Lather entonces, podría haber un peligro en la proliferación de paradigmas, que no sería la convivencia, sino que la posibilidad de que estas categorías se alineen en modelos tradicionales, es decir, que esta proliferación se categorice para un análisis que deja de lado la diferencia y ponga los distintos elementos bajo un falso y arbitrario carácter de categoría común. Que por ejemplo todo aquello de apellido crítico o posestructuralista, se amalgame sin dar cuenta de sus diversos orígenes y objetivos. Lather considera que la divergencia tiene un valor político y heurístico mayor que la simplificación que producen las estrategias de equivalencia, y en ese sentido es que Lather diseña un cuadro donde muestra esta diversidad de paradigmas que se organizan bajo objetivos epistemo-metodológicos, demostrando el crecimiento casi exponencial de gran diversidad de modalidades que se relacionan unas con otras más que por simple linealidad temporal, por relaciones de colaboración, pero también por quiebres epistémicos y relaciones críticas entre ellas, a la manera de Mouffe y Laclau (1985).

Por tanto, la posibilidad de que esta multiplicidad de posiciones no sea comunicable no debe causar temor, porque justamente la legibilidad ha sido la mayor trampa con la que la academia habría caído, siendo desde la perspectiva de Lather, no solo posible sino necesaria la ilegibilidad, y citando a Butler (2002), en “Cuerpos que importan” nos invita a salir de inteligibilidad porque la legibilidad nos empuja a constituir otro en un afuera constitutivo, un otro inenarrable y por tanto, invariable.

Lo que propone Lather en este trabajo es una reflexión acerca de la proliferación de paradigmas en investigación cualitativa como una buena cosa. Lo que propone también es un pequeño modelo gráfico de la investigación y cómo se posiciona respecto de la otredad. Por ello es crítica con la academia y su posible posición hegemónica. Los paradigmas del modelo lo que muestran es la discusión de la última mitad de siglo en relación con el lugar del sujeto investigador/investigado, la discusión pertinente a la relación de otredad y la deconstrucción de la identidad de la investigadora como sujeto.

La separación entre saberes e identidades debe pensarse desde otro punto de vista, y asumir más bien que las identidades producen saberes y los saberes producen identidades y esto tiene evidentes efectos en la producción del conocimiento contemporáneo. Pensemos esto en cualquier otro campo de constitución de saberes y otredades, entre ellos por supuesto, la escuela.

Una inclusión basada en la diferencia, y peor, políticas públicas pensadas en la inclusión de tipos y caracteres, no solo generaría el problema ya evidente de la paradoja de la inclusión que termina etiquetando a los diferentes. Conlleva al problema de la constante exclusión de las nuevas “diferencias” o, en otras palabras, la medición de la diferencia desde la normalidad que ignora a la diversidad como base. Esta perspectiva se transformaría en una posibilidad de exclusión infinita tal como la proliferación de identidades puede serlo.

Miremos de nuevo un ejemplo de la política pública. No es que la pobreza de los niños y sus familias, aquella que la Ley SEP busca apoyar, sea una pobreza reconocida como culturalmente distinta a la escuela y lo que se trate de remediar sea una diferencia en relación con *algo*, sino lo que se busca remediar son características de los sujetos pobres, características que se esencializan en el propio momento en que no hay más factores de caracterización para el niño SEP que su nivel socioeconómico, una categoría que debe ser definida por la ley por medio de indicadores demográficos y económicos donde los sujetos supuestamente pertenecientes a este grupo no tienen voz. No hay voz tampoco para los aspectos simbólicos o cualquier otro que los defina identitariamente como un grupo excepto su déficit frente al aprendizaje. La identidad de “lo pobre” en este caso, figura como sutura de una falta (Hall, 1996).

El caso del Decreto 170 presenta otra complejidad, en tanto lo que se busca subsanar es el problema de las necesidades educativas especiales, cometiendo a nuestro parecer dos errores de entrada: el más obvio por medio del estudiante con la NEE, el niño-cuerpo, que formaliza en su cuerpo más que la necesidad especial de él mismo, la necesidad especial de la escuela. Segundo, es que al basarse en el diagnóstico biomédico, no se crea una identidad posible de reconocimiento sino una categoría que no logra ser política en tanto el diagnóstico médico en sí mismo no genera identidades que promuevan actores que se reconozcan como tales, a menos que

hayan condiciones especiales en que esto ocurra. Esto sería el paso de una categoría médica a una categoría política estratégica y posicional, como diría Hall (1996), un trecho complejo donde diversos agentes tienen lugar, entre ellos, por cierto la academia, o por ejemplo, grupos activistas que hacen un giro a partir de sus diagnósticos en salud mental como personas con el diagnóstico de esquizofrenia en “Hearing voices” de Reino Unido (Corstens *et al.*, 2014) o “Locos por nuestros derechos” en Chile (Cea Madrid, 2019).

Que los diagnósticos definidos por el Decreto 170 se dividan en “permanente”, es decir crónicos, y “no permanentes” es muy decidor. Estas categorías son definidas por Booth y Ainscow en su Índice como provenientes del ámbito de la salud, y aludido en el mismo texto como “las barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas” (p. 8), los mismos autores insisten que la cronicidad de ciertas condiciones no es un problema que genere dificultades de aprendizaje. El caso de las discapacidades, que en el Decreto 170 son NEE “permanentes” esto es clave: “no todos los estudiantes identificados como con discapacidad son también identificados como con necesidades educativas especiales o viceversa” (p. 9). La “permanencia” de un diagnóstico es uno de los elementos más complejos para este análisis, ya que es posible ver que el Decreto 170 ha generado poco o nada de reflexión respecto del trabajo con discapacidades visuales, auditivas o motoras, por mencionar algunas, manteniendo, por el contrario, en la mayoría de las escuelas una división importante entre niños discapacitados que siguen necesitando escuelas que generen acceso y permitan ayudas a estos niños, poniéndolos en un lugar muy parecido a lo que conocíamos antes como “escuelas especiales” (Tamayo, Rozas *et al.*, 2018).

LA INCLUSIÓN, ¿O DEBERÍAMOS DECIR, LA PARTICIPACIÓN?

A partir de lo anterior, la inclusión debería comprenderse como un concepto dinámico y relacional más que unívoco y adjetivador. La inclusión sería la descripción de una forma de ordenamiento relacional donde tanto el sujeto o los sujetos así como el predicado son relevantes. Entonces, las formas de la inclusión toman enorme relevancia.

La participación es uno de los significantes que configuran la noción de inclusión. Para Booth y Ainscow (2006), la participación alude a la calidad

de las experiencias que los y las estudiantes tienen cuando son parte de la escuela. Se esperaría que los estudiantes logren ver incorporados sus puntos de vista dentro de su escuela y que se reconozca, valore y visibilice su bienestar social y personal.

Es necesario apuntar que la participación es uno de los principios rectores de la Convención de derechos del niño (Naciones Unidas, 1990). La convención ha planteado la necesidad de pasar de un enfoque que pone de relevancia a las necesidades de los niños, en una lógica de déficit y minoridad, a un enfoque de derechos, que ponga a los niños como sujetos de derechos inalienables. La educación es uno de estos derechos, uno de los principios que más se ignora a la hora de enfrentar la diversidad en la escuela, esto a pesar de que el enfoque de derechos implica obligatoriedad, los derechos no son optativos ni un ejercicio de caridad que depende de la bondad de quien los ejerce. Tomando dicha consideración en torno al reconocimiento del derecho de los niños a recibir educación, una apelación al lugar posible de la participación al interior de la escuela instala una pregunta referente a los modos y lógicas desde las cuales los derechos se ejercen y garantizan dentro de la escuela.

Por tanto, desde las formas referidas en que se estipula la versión oficial de la inclusión, ponderar a la participación como una instancia estratégica del clivaje inclusivo, permite reorganizar la inclusión más allá de aquellas convocatorias, como hemos visto, truncadas en la operación diagnóstica o subsidiaria, y no siempre alineadas con el horizonte que perfila que los estudiantes puedan participar tomando lugar en una escuela entendida como repertorio de agenciamientos. En definitiva, la participación no escatima formas de pensar un espacio que por inclusivo también se entiende como común, es decir, una escuela que aglutina voluntades articuladas desde la diferencia que constituye convivir en un espacio por pavimentar entre quienes puedan efectivamente disponerse a hacerlo.

De hecho, el atributo de la participación legítima enfatiza que los sujetos no solo aparezcan, sino que también permanezcan en ese lugar donde han sido considerados, ofreciéndoles la posibilidad de considerar como plenamente atendible su especificidad. Pero esto es posible que ocurra cuando haya plena sintonía con la relación que el proceso inclusivo establece entre culturas, prácticas y políticas (Booth y Ainscow, 2006). Desde esta perspectiva, la dimensión participativa se vincula

al reconocimiento y a la generación de condiciones de acceso y permanencia. Es decir, participar no es aparecer en alguna situación específica, sino más bien se constituye como un modo de estar, de perseverar y de ser tomado en consideración.

Las políticas educacionales inclusivas no consideran necesariamente la participación del “sujeto incluido” de las actividades más que en un sentido instrumental y pasivo: el niño con diagnóstico va a las sesiones del grupo diferencial, el profesor hace cambios en el currículum para mejorar la participación de ese niño en aula. En este sentido, una de las formas que la participación adquiere en las políticas educativas inclusivas es a partir de una definición que pasa por formar parte, de una manera más o menos nebulosa, más que ser agente de cambio de la propia experiencia. Echeita y Sandoval (2002) dan cuenta de esto, aludiendo a la participación de las partes implicadas en ciertas actividades educativas generales, tomando en cuenta la exclusión que la institucionalidad de por sí genera.

A propósito de la legitimidad y el reconocimiento que promueve la definición de participación, es posible ver que la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), previa a SEP y a PIE, se ajusta con precisión a la aspiración de que todos los estudiantes “reciban los beneficios de compartir el proceso de aprendizaje en un ambiente diverso”. Es posible reconocer en esta frase una postura que define a la inclusión como un objeto que se recibe y no uno que se constituye en las prácticas escolares.

Desde esta perspectiva, la noción de participación esbozada en algunos documentos de la política educacional –derivados en mayor o menor medida de la noción propuesta y perfeccionada por el Index de Booth y Ainscow– suelen limitar también el campo de la participación, y es común que no remitan al componente de reconocimiento local de la comunalidad que ahí se inscribe. Es ahí donde puede ser posible que sus miembros, en palabras de Esposito (2003), se comprometan en un ejercicio de donación recíproca, como parece ser cuando se suscriben voluntades colaborativas en virtud de un espacio común y disponible para habilitar identidades estratégicamente situacionales.

En otras palabras, la acepción que reivindica esta noción de participación que apuntala el proceso inclusivo, comporta, además de un elemento significativo de reconocimiento, uno que contextualiza la pretensión de participación. Pensando en quienes ocupan y comparten un determinado espacio, al

entenderlos a partir de una suerte de compromiso mutuo que no ha podido ser enfatizado como tal, por razones que sobrepasan a este análisis pero que deben ser analizados y revisados para repensar propuestas y estrategias que asuman este aspecto de comunalidad que requiere y sugiere esta consideración de la participación.

CONCLUSIONES

Podemos sintetizar nuestra posición como el reconocimiento del otro como núcleo básico para movilizar procesos inclusivos, la diversidad identitaria asumida como proliferación continua de diferencia, donde no hay criterios de diferencia preestablecidos a menos que asuman esa posibilidad de crecimiento exponencial, y finalmente, la participación como modalidad relacional escolar.

Desde ahí pensamos en nuevas preguntas ¿Es posible pensar la inclusión como un concepto a aplicar en el modelo educativo imperante? ¿Es posible adjetivar nuestras prácticas pedagógicas como inclusivas sin repensar las formas de hacer pedagogía? Nuestra posición es que cuando se trata de comprender el concepto de inclusión es necesario movilizar las prácticas asociadas.

Como ya fue analizado, más que incluir o ser incluido, se deben pensar las estrategias para

la convivencia en la diferencia, donde el orden de quién decide a quién y cómo se incluye, deje de ser definido por la creencia de que hay un espacio neutral de inclusión. Por el contrario, el nudo epistémico de la inclusión se encuentra en el cómo se desarma este rol de los decididores y se establece otra forma de hacer las cosas. Por cierto, esto implica temores casi atávicos a la aparición del otro, a la participación en igualdad de condiciones, y a todo lo que pueda ser la desarticulación de un orden preestablecido.

A partir de esta reflexión epistemológica, nos parece que es posible visualizar una nueva configuración del concepto inclusión, una que conlleve la otredad y sus prácticas como fondo y forma de un nuevo hacer. Las propuestas existentes acerca de ética de los cuidados desarrollados desde Gilligan (1982) en adelante, la perspectiva de la vulnerabilidad y la dependencia de los sujetos que ha trabajado Butler (2009) en los últimos años, así como comprender que una educación inclusiva es una educación “emancipada” en el sentido en que autores relevantes para la pedagogía contemporánea, Paulo Freire (2005) y Jacques Ranciere (2010) han propuesto, nos parecen interesantes puertos conceptuales para seguir recalando en este análisis.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas* 33 (1), 17-44.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 151-176.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?* London & New York: Verso (New Left Books).
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M.; Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cea Madrid, J. C. (2019). "Mad for Our Rights": Community, mental health and citizenship in contemporary Chile. *Quaderns de Psicologia*, 21 (2), 1502, <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1502>
- Corstens, D.; Longden, E.; McCarthy-Jones, S.; Waddingham, R. y Thomas, N. (2014). Emerging Perspectives From the Hearing Voices Movement: Implications for Research and Practice. *Schizophrenia Bulletin*, 40 (Suppl_4), S285-S294, <https://doi.org/10.1093/schbul/sbu007>
- Chakravorty Spivak, G. (1998). *Gender and International Studies*. Millennium: Journal of International Studies, 27 (4), 809-831, <https://doi.org/10.1177/03058298980270041001>
- Chile. Decreto N° 170. (2009). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca Congreso Nacional.
- Chile. Ley núm. 20.845 (2015) De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca Congreso Nacional.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 45-48.
- Espósito, R.; Molinari Marotto, C. R. & Nancy, J.-L. (2012). *Communitas origen y destino de la comunidad*. Amorrortu Editores.
- Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo* 4 (6), 83-99.
- Friedman, M. (1997). Public Schools: Make Them Private. *Education Economics*, 5 (3), 341-344, <https://doi.org/10.1080/09645299700000026>
- Fuenzalida Rodríguez, P. (2014). Reetnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis* (Santiago), 13 (38), 107-132, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200006>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University press.
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Goodley, D.; Lawthorn, R.; Liddiard, K. & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for Critical Disability Studies, *Disability & Society*, 34 (6), 972-997, DOI: 10.1080/09687599.2019.1566889
- Hall, S. (1996). 1. Introducción: ¿Quién necesita "identidad"?, en Hall, S. y du Gay, P. (editores) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19: 1, 35-57, DOI: 10.1080/09518390500450144
- Matus-Cánovas, C.; Rojas-Lasch, C.; Guerrero-Morales, P.; Herraz-Mardones, P. C. y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 23-38, doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe
- Muñoz Arce, G. (2015). Intervención social en contexto mapuche y descolonización del conocimiento. *Tabula Rasa* [en línea] (Julio-Diciembre) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39643561013>>
- Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Raczynski, D.; Muñoz, G.; Weinstein, J.; Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2) 165-193, <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2902>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (23), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Tamayo, M.; Arrau, M.; Sánchez, M.; Besoáin, A.; Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)* 6 (1) 161-179, <https://doi.org/10.5569/23405104.06.01.08>