



LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN ¿CUÁL ES LA POSICIÓN Y ESTATUS DESIGNADA A LA DIVERSIDAD?

Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
rodolfo.cruz@upaep.mx

Área temática: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Línea temática: Diversidad, diferencias e inclusión: entre propuestas alternativas, aproximaciones transversales y transeccionales, y entornos invisibilizados de discriminación, racismos, exclusión e injusticia. Discapacidad, género, orientación sexual, etnias, religiones, etc. en contextos educativos.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

El presente trabajo tiene como propósito problematizar, desde una perspectiva sociológica, las propuestas sobre educación inclusiva y discapacidad a través de la identificación de las posiciones y estatus en las cuales son colocados los sujetos. Se parte de las siguientes cuestiones ¿cómo traducir la diversidad que en la escuela ha sido cubricada como una diferencia negativa y no como parte positiva de lo humano? ¿Qué posición epistémica ocupan los estudiantes que están colocados como mera negatividad en los espacios escolares, como sujetos ausentes de agencia epistémica o como necesitados y carentes, negando así su estatus de sujeto de conocimiento? Abordando temáticas como la educación inclusiva, la justicia social y algunas perspectivas teóricas, se reconoce que, en los procesos de escolarización, las personas con discapacidad, gracias a categorías como necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje y otras formas de patologización, son colocadas en una posición epistémica que da cuenta de la negatividad de la identidad lo cual facilita la colocación en un plano de inferioridad del estatus ontopolítico, pues gracias a la producción de ignorancia por vía la reducción ontológica y la posición epistémica negativa, queda el estatus de inferior al sujeto, un lugar que no permite el establecimiento desde lógicas igualitarias y mucho menos un ejercicio de reconocimiento y, por tanto, de justicia social.

Palabras clave: discapacidad, atención a la diversidad, inclusión educativa, pensamiento crítico, justicia social

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que tuvo como propósito general analizar las formas en que las políticas sobre educación inclusiva y discapacidad producen determinadas subjetividades y, con ello, constituyen efectos de verdad en el espacio educativo. Específicamente, el presente trabajo tiene como objetivo problematizar, desde una perspectiva sociológica, las propuestas sobre educación inclusiva y discapacidad a través de la identificación de las posiciones y estatus en las cuales son colocados los sujetos.

En México, la propuesta que busca la transformación de las escuelas para que no exista discriminación, exclusión, violencia de algún tipo que niegue el derecho a la educación de estudiantes y colectivos, está plasmada en todos los ordenamientos normativos y documentos de política que señalan las características de una educación que debe ser inclusiva sí o sí (SEP, 2019).

Lo anterior ha escudriñado la transformación de las prácticas educativas bajo la sospecha que en la acción e intervención del propio docente y en el diseño de un espacio de aprendizaje, también podría esconderse una exclusión sutil e intersticial que colaborara con formas de exclusión y discriminación escolar (Echeita, 2014).

La idea de una educación que atienda a la diversidad vino a colocar una propuesta simbólica y representacional sobre lo deseable, normal y natural que es el que no todos los estudiantes sean tratados como si no tuvieran historias, experiencias, deseos y voluntades que los hicieran singulares (Booth y Ainscow, 2000; López- Melero, 2011).

No obstante, el escenario no ha estado libre de situaciones donde el conflicto ha emergido de forma importante. Por un lado, se encuentran las problemáticas en torno a las condiciones de recepción de la política de las propias instituciones. La falta de recursos infraestructurales dan cuenta de la dificultad al no estar pensadas en la diversidad que pretenden atender (Mendoza, 2018). Además, está el problema formativo, en el cual los profesores indican la necesidad de conocimientos nuevos que les posibiliten traducir sus intervenciones en prácticas que puedan dar respuesta a las “necesidades” de los estudiantes recién llegados (Naranjo, 2017).

Esto último da pie a otra de las dimensiones problemáticas. La cuestión epistemológica acerca de cómo y bajo qué conocimientos se deben transformar las prácticas que permitan la asistencia y la atención a la diversidad desde las instituciones educativas. En otras palabras, al conocimiento que debe permitir explicar los cómo y no tanto los porqués. Es decir, la naturaleza del saber que debía subyacer a las prácticas denominadas “inclusivas” y los efectos discursivos sobre las relaciones y subjetividades en las cuales era aplicado.

Si las prácticas tenían que responder a la diversidad para ser consideradas no excluyentes, había que emplazar una serie de reflexiones que posibilitaran reconocer a qué tipo de diversidad se estaba refiriendo, pues la presencia de estudiantes como pertenecientes a comunidades indígenas, con discapacidad o con cualquier otra característica imaginable, poco típica, no solo implicaba cierta aceptación y respeto hacia los mismos, también mostraba un reto pedagógico

en la medida que las formas de escolarización tradicional no estaban pensadas para atender a todos bajo la normativa y bases teóricas y metodológicas desde las cuales era común proceder.

No obstante, la disposición y emplazamiento de ciertas formas de intervención no solo debían responder a visiones diferentes y rasgos culturales específicos y particulares, también a una diversidad que por años fue tratada como ineducable y problemática, en la medida que no respondía a las exigencias logocéntricas de una institución que estaba parada, y lo sigue estando, en una visión sobre lo humano donde su valía está íntimamente ligada con su capacidad productiva (Zabala, 2015). Si un ejercicio inclusivo debe responder y atender a la diversidad, un imperativo es, primero, que sea capaz de encontrar lo valioso en la misma. Por tanto, frente a las diversidades existentes en los espacios escolares, el reto no solo queda a nivel didáctico, metodológico o incluso normativo, se transforma en una cuestión epistémica que debe ser atendida. ¿Cómo traducir la diversidad que en la escuela ha sido colocada como una diferencia negativa (Braidotti, 2002) y no como parte positiva de lo humano? ¿Qué posición epistémica (Broncano, 2020) ocupan los estudiantes que están colocados como mera negatividad en los espacios escolares, como sujetos ausentes de agencia epistémica (Fricker, 2021) o como necesitados y carentes, negando así su estatus de sujeto de conocimiento?

Política y conocimiento no solo representan dos espacios separados cuál entidades discretas que deben ser atendidos y comprendidos cada cual a partir de las lógicas y principios que las explican, sino como parte de un problema que se intersecta de forma importante, cuya separación arbitraria representa límites a la propia producción de lo social.

Sin embargo, vistos de forma separada, en su materialización y puesta en acto, la política que pretende la afirmación de una vida buena por vía un ejercicio educativo que produzca determinada subjetividad se antoja contradictoria cuando se pasa por una idea de inclusión que, aunque es pertinente desde un plano político, no lo es así desde una cuestión epistémica. Donde, la garantía del pacto social por vía la producción de subjetividad y de conocimiento, se ve cuestionada a partir de la ampliación de los beneficios, donde la diversidad implica también pluralidad y, por ende, diferencia en el plano político y epistémico sobre lo que puede significar una vida buena.

Esta tensión es la que enfrenta de forma continua el encargado de llevar a cabo los procesos de inclusión en educación. Por un lado, el imperativo de la seguridad que puede dar el que en los espacios institucionalizados se forme el ciudadano del mañana y, por otro, el contenido de esa formación que no solo implica la posesión objetual de un *corpus* de saberes, sino las disposiciones para aplicarlo, aprehenderlo y practicarlo (acto político). Lo anterior, frente a un sujeto que, en muchos casos, no se asemeja ontológicamente a los planos ideales impuestos tanto en las propias políticas como en las propuestas curriculares, llevando a sospechar la existencia de ciertas contradicciones que permiten al final la producción de exclusiones legítimas y justas.

En palabras de Broncano (2020), el problema entonces podría identificarse como una cuestión de epistemología política. Donde el conocimiento y la política deben permitir la construcción

de ciertos posicionamientos y reconocimientos que posibiliten la existencia de la diferencia y la diversidad sin que algunas vidas puedan ver mermada su identidad por la propia acción escolar y curricular que dicta formas de ser, pensar y existir deseables en relación con un contexto que valora el logro por vía la capacidad individual. Este es el reto de justicia social y educativa que toda política de educación inclusiva, como epistemología política, debería cumplir

La justicia social y educativa en los procesos de inclusión en la escuela

El tema de la educación inclusiva sin duda pasa por un tamiz de justicia que es necesario revisar. A grandes rasgos, toda acción o acto de justicia implica un ejercicio de distribución. Por un lado, algunas propuestas se han fijado en las condiciones materiales de existencia de los sujetos y en las desigualdades evidentes que los propios sistemas económicos posibilitan. Así, la justicia puede entenderse como un ejercicio de equidad (Rawls, 2022) en donde lo que debe premiar es la reasignación de determinados bienes que se antojan mal distribuidos. En concreto esto puede aplicarse a lo económico, donde muchas personas poseen recursos limitados, lo cual no le permite el acceso a una vida buena. Por tanto, un acto de justicia debe permitir ejercicios redistributivos en donde lo que ha sido asignado de forma injusta, pueda situarse en más manos y, con ello, beneficiar un amplio grueso de la población.

Para otros autores, la distribución solo es uno de los elementos que deben ser tomados en cuenta cuando se habla de justicia. Fraser (2018), ha propuesto una “perspectiva dualista” que toma en cuenta no solo la dimensión de la distribución que se limita a las cuestiones materiales y económicas además agrega una idea de reconocimiento como forma de justicia que no solo se circunscribe a un ejercicio material, sino a elementos de índole cultural que también deben ser valorados y apreciados para pensar en formas auténticas de justicia.

Por su parte, para Honneth (2018) el reconocimiento no es una dimensión que debe ser separada de la distribución. Más bien al atender las cuestiones de reconocimiento, las cuales implican las formas subjetivas de injusticia percibida por las personas, manifestadas en los sufrimientos y experiencias de precariedad, la cuestión redistributiva estará también atendida, ya que su propuesta señala que no están tan alejadas una de otra, más bien, la distribución está implicada en una idea de justicia por reconocimiento que defiende la validez de los sujetos en el plano social. Que acepta la riqueza de toda experiencia ontológica diversa.

Si bien los autores antes mencionados no están de acuerdo en todo, pues pueden pensar la necesidad de una justicia social que sea sensible a los problemas políticos, normativos y vividos por los sujetos, pero no concuerdan en las formas y caminos para llegar a dicha representación de vivencia justa. Hay ciertos elementos que, aunque aparecen de forma reiterada en sus disertaciones, escasamente se han problematizado desde las mismas propuestas, aspecto que sí ha sido tomado en cuenta desde disciplinas como la sociología.

Con lo anterior se señalan las cuestiones de posición y estatus que juegan en el campo para el logro de ciertas formas de justicia social. Esto es visible en la propuesta de Francois Dubet, donde realiza una fuerte crítica a una idea de justicia basada en la igualdad de oportunidades. La cual, según el autor, se basa en una mirada meritocrática en donde, si bien existen posibilidades de acceso a los recursos, la desigualdad permite que solo algunos lleguen a los mismos, los cuales, por lo regular eran los que ya se encontraban con una mayor ventaja (Dubet, 2010).

La igualdad de oportunidades debería ser ocupada por una acción centrada en la igualdad de posiciones. Cambiar la posición e igualarla implica un acto de mayor justicia pues, por un lado, disminuye las brechas de desigualdad económica y, por otro, atiende también a una especie de reconocimiento de la diversidad de trabajos que no se distinga por la diferencia entre lo intelectual y lo manual.

Para el caso de Rawls (2022), la idea de posición refiere que parte del problema está también en los lugares simbólicos que ocupan los sujetos, lo cual permite que las injusticias puedan ser tanto vividas de forma más intensa, como reproducidas a partir de la construcción injusta de un ejercicio que no sea capaz de hacer una diferencia ahí donde determinada posición debe cambiar. Por eso refiere la idea de la posición original para dar cuenta del lugar del sujeto en la construcción de normas de justicia.

Por su parte, para Fraser (2018), la dimensión de reconocimiento representa un problema de estatus, el cual señala como la ausencia de cierto valor encarnado por determinados sujetos de acuerdo con su filiación cultural, creencias o características particulares. Aquí, la situación de la justicia es atender, en parte, el estatus que tienen los sujetos, intentando igualarlo a las subjetividades o identidades que lo poseen en un determinado espacio y tiempo. En este sentido, se puede observar que posición y estatus son elementos que pueden permitir la comprensión de formas de justicia y propuestas de inclusión social y educativa.

Educación inclusiva un problema de posición y de estatus del sujeto

El tema de la posición y estatus aparece de forma secundaria en las propuestas de justicia social, no así desde una mirada sociológica. La idea de posición social, si bien no es de uso exclusivo ni de la sociología ni de un autor particular, puede identificarse a partir de los trabajos de Pierre Bourdieu y su propuesta de una sociología relacional.

Para este autor, si bien las clasificaciones sociales y la estructura que le damos a lo social, por vía la designación de categorías no es más que una construcción, pues no es posible observar en estado objetivo lo que a nivel simbólico se ha establecido bajo cierto orden, categorización y estructuración. La situación es que dichas disposiciones operan de tal suerte que podrían parecer que tienen existencia en lo real (Bourdieu, 1998). En otras palabras, las clasificaciones y formas en que estructuramos y damos determinado orden a lo social no solo personifican una

abstracción que se queda lejos de lo que intenta representar. Implica una forma concreta en la que se puede acceder al espacio social, al mundo material.

En ese espacio estructurado, los sujetos poseen una determinada posición, la cual está establecida a partir de las características de esa realidad social. Si se imagina lo social como un espacio, es posible también pensar que los sujetos ocupan un lugar en éste. A grandes rasgos esto es lo que se ha denominado posición social. Para Bourdieu (1998), dicha posición permite o posibilita no solo determinada relación del sujeto frente a los demás, también los movimientos, alcances e incluso estatus que pueden tener.

Si el diseño de reglas de justicia, según Rawls (2020) debe basarse en la ignorancia de la posición, ya que, sin duda, esta juega en las lógicas y sistemas de razón desde las cuales es posible el establecimiento de normas básicas que puedan caracterizarse como justas y que permitan el acceso a la igualdad. Pensar la posición social es central para poder constituir el mapa de la injusticia.

La posición en el trabajo de Dubet (2010) también tiene un espacio de discusión, pues si bien no está de acuerdo en las formas de materializar la justicia con John Rawls, reafirma que el problema también es de posición y, por ende, de estatus, pues la desigualdad de las posiciones plantea retos y tensiones entre inferioridad y superioridad.

Por tanto, la igualación de las posiciones no implica el cambio de posición de los sujetos en una estructura que ya ha jerarquizado lo valioso, deseable, importante de lo que posiblemente lo es menos, sino invita a la reestructuración del todo que permita una re-jerarquización que dé como resultado la reducción de las distancias sociales, junto con sus valoraciones.

En este marco, la idea es muy cercana a la de Nancy Fraser, la cual aborda el problema de justicia como una cuestión necesaria de cambio de estatus por vía un ejercicio que no solo sea afirmativo, es decir, que no deje intacta las estructuras básicas sociales que permiten el aumento de la desigualdad, más bien, la transformación de dichas estructuras para que, por vía de reconocimiento y un ejercicio distributivo, se logre la tan anhelada justicia social. A grandes rasgos, la cuestión radica, en el cambio de la posición y el estatus que un ejercicio de justicia sea posible de producir.

Es aquí donde Broncano (2020), puede aportar más allá de la idea de posición social, que, si bien implica cuestiones que tiene que ver con construcciones y disposiciones culturales y de atributos de los sujetos, no logra captar tampoco su parte epistémica. Por ejemplo, queda claro que, por diversas vías y bajo diferentes fundamentos morales y políticos, las propuestas de justicia toman en cuenta la posición y el estatus y, sobre todo, la capacidad de movilización de este como forma de cumplir mínimos elementos de justicia. Así, cuando ya sea por la distribución o el reconocimiento, lo que se busca es la movilización de la posición y el estatus del sujeto.

Si la finalidad está en poder modificar ya sea por igualación de posiciones o por la movilización de estas, la pregunta en este punto está en ¿qué elementos juegan además de los mencionados por las propuestas de justicia social para dicho acto? ¿Qué papel juega lo epistémico, es decir,

el conocimiento en el logro de los ideales de justicia social? ¿Cuál es la posición epistémica y el estatus ontopolítico en el cual han sido colocados sujetos como las personas con discapacidad en los procesos de escolarización?

A modo de cierre: Posición epistémica y estatus ontopolítico

En este marco habría que pensar en el papel que ha jugado el conocimiento sobre las relaciones y la vida de determinados sujetos y personas. Lo anterior ha pasado con el abordaje de los procesos de inclusión de las personas en la escuela. La mirada que ha sido hegemónica para conducir dichos procesos puede reconocerse como mayoritariamente biomédica (Brognna, 2021), pues coloca bajo el foco a las personas como si fueran meros organismos y no desde marcos más amplios y comprensivos que permitan captarlos en su complejidad (Boggino, 2011). Problemas que deberían implicar una mirada profunda sobre las posibilidades de una diversidad que desborde la estructura de conocimiento y política que ha sido demarcada a partir de la pretensión de universalidad, son resueltos mediante explicaciones que muchas veces reducen ontológicamente a las personas, ya sea a su síndrome, su déficit o cualquier otro rasgo.

Específicamente en la escuela, los ideales de un sujeto educado que esté regido por el logro y el éxito educativo a partir de la presencia de capacidades que puedan movilizarse y responder a las demandas del contexto, ha posibilitado la fijación profesional en una cualidad y característica de los sujetos, olvidando la totalidad y complejidad que los envuelve (identidad diagnóstica). En otras palabras, el problema radica en cierta división del todo de la persona y la reducción a un problema específico que se olvida que siempre es situado y que implica una relación con un contexto.

Por ejemplo, en México, aunque ya se ha intentado cambiar, la idea de que los estudiantes no aprenden porque tienen una discapacidad asociada a una necesidad educativa especial es una constante en los trabajos que se emplazan bajo el objetivo de propiciar ciertas prácticas de inclusión educativa (Cruz e Iturbide, 2019).

El problema, por un lado, es que ciertas categorías que son emplazadas para fines científicos con la finalidad de comprender la situación, sin un uso reflexivo y desde una mirada compleja, pueden terminar instituyendo reducciones ontológicas, lo que muchas veces lleva a reducciones de índole pedagógicas. Pues el cuerpo y los sentidos del sujeto, de la persona se restringen a una mirada a su organicidad y, por ende, a los fallos, retrasos, imperfecciones que su cuerpo presenta a la hora de tener el ejercicio de aprendizaje.

Por ejemplo, lo anterior es visible en la propia Declaración de Salamanca (1994), donde aparece el término necesidad educativa especial en el cual se asocia con las capacidades y los problemas de aprendizaje. De esta forma, el concepto que aparece en un documento de política, también tiene un uso científico que permite una doble legitimación. Por un lado, a partir de una serie de leyes y ordenamientos que responden supuestamente a las necesidades y demandas de

un determinado contexto frente a un problema específico, el saber producido por medio del ejercicio clasificatorio posibilita pensar en su estatus de verdaderas, debido a la coherencia que es visible en sus líneas y enunciados. Por otra parte, está el uso que se le da a las categorías en la producción científica, en los emplazamientos investigativos, lo cual coloca nuevamente en una posición hegemónica determinados conocimientos, los cuales se llevan a cabo al interior de las instituciones educativas mediante las prácticas que realizan los profesores. Afirmando la cualidad de carencia de la diversidad, es decir, su negatividad, a partir de la asignación de una etiqueta que restringe la integralidad de la persona a su dificultad, síndrome o discapacidad.

El resultado de este tipo de prácticas es que facilitan ciertos reduccionismos y sesgos y, con ello, la producción de ignorancia sobre las personas, en este caso, con discapacidad. La producción de ignorancia (Broncano, 2020), no es solo un ejercicio que permite señalar a los que saben de los que no, es decir, colocar en una posición epistémica inferior a determinados sujetos debido a la sospecha sobre su estatus epistémico. También, la producción de ignorancia está en la existencia de cierto conocimiento que, sin quererlo, coloca el saber de determinados sujetos bajo una sola cara, invisibilizando todas las partes que constituyen su totalidad.

En el plano de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, esto puede ser visible con la reducción ontológica del mismo a un organismo (Laing, 1975; Boggino, 2011), donde solo cabe la lógica del error, la ausencia y falta, negando que hay otros canales desde los cuales se pueden establecer relaciones que posibiliten el reconocimiento de la persona como sujeto de conocimiento, con una identidad epistémica que le permita relacionarse con legitimidad.

Lo anterior facilita no solo una posición epistémica determinada por vía la producción de ignorancia, también permite la colocación de cierto estatus a determinados sujetos y colectivos, rasgo que juega de forma central en lo que puede o no realizarse en el espacio social. De cierta forma, el estatus no solo implica una jerarquización que puede explicarse como inferioridad, además plantea una incertidumbre ontológica al sujeto, lo cual resta posibilidad de maniobra en el plano social. Este estatus, desde esta cualidad puede denominarse ontopolítico, pues es el que permite la participación determinada en un campo o espacio social.

Las personas con discapacidad, gracias a categorías como necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje y otras formas de patologización, son colocadas en una posición epistémica que da cuenta de la negatividad de la identidad lo cual facilita la colocación en un plano de inferioridad del estatus ontopolítico, pues gracias a la producción de ignorancia por vía la reducción ontológica y la posición epistémica negativa, queda el estatus de inferior al sujeto, un lugar que no permite el establecimiento desde lógicas igualitarias y mucho menos un ejercicio de reconocimiento y, por tanto, de justicia social.

Referencias

- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo sapiens Ediciones
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus
- Brogna, P. (2021). El campo académico de la discapacidad. Pujas por el nodo de sentido. *Acta Sociológica*, 80, pp. 25-48
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Cruz, R. e Iturbide, P. (2019) Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho. *Revista electrónica Educare*, 23(1), 1-27. doi:10.15359/ree.23-1.13
- Dubet, F. (2010). *Repensar la Justicia Social*. México: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento?* Editorial Morata
- Fricker, M. (2021). Conceptos de injusticia epistémica en evolución. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 10(19), 97-103
- García, I. y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-26. doi:10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee
- Laing, R. (1975). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud mental y la enfermedad*. Fondo de Cultura Económica
- López- Melero, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (50), 1-16. doi:10.31391/s2007-7033(2018)0050-009
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. (24) 99-124. doi:10.25009/cpue.v0i24.2405
- Rawls, J. (2022). *La justicia como equidad. Una reformulación*, Paidós
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP
- Zabala, J. (2015). Epistemicidio como negación del reconocimiento. Pensar la educación en las estructuras espacio-temporales de producción y reproducción de desigualdades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1 (7), 45-54