

Mesa temática
Política, ciudadanía y convivencia

Equidad, diversidad y escuela
Derechos humanos, escuela y pedagogía
Las fronteras de la escuela
Experiencias de maestros

Equidad, diversidad y escuela

La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad

MARCO RAÚL MEJÍA J.

Programa Ondas, Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional

La emergencia del tema de inclusión en los últimos 20 años ha ido en forma paralela relacionado con el desarrollo de los derechos, a la vez que ha ido forzando una legislación que muestra muy rápidamente desde la Constitución de 1991 hasta los últimos decretos del 2009 y del 2010, no sólo la manera cómo van a ser atendidos estos grupos, sino ante todo, la presencia de distintas concepciones en cada uno de los decretos y de las leyes. Esto permite ver cómo es un tema no acabado de construir y que debe ser pensado para articular procesos de atención educativa en la sociedad.

En ese sentido, en esta ponencia en un primer momento trataré de relacionar de qué manera ese nuevo mundo que emerge ha ido produciendo una reconfiguración permanente y a grandes velocidades del discurso sobre la inclusión, mezclando a su vez en él los elementos de la diferencia y los fundamentos de la identidad. Por ello, en nuestro país, la legislación ha ido construyendo unas concepciones que han generado desde una mirada clínica, pasando por la educación especial, un discurso de integración, y por último, uno de inclusión que intenta pensar esas múltiples formas de exclusión que se dan desde la escuela.

En el segundo momento intentaré mostrar cómo el discurso de la exclusión y la inclusión deben ser tratado como una lectura del poder sobre ciertos fenómenos y procesos específicos de algunos autores en nuestro contexto y nuestra realidad. En

ese sentido, es como un encontrar formas que reducen la inclusión a fenómenos de discapacidad física o mental, lo cual en muchos casos obvia el tratamiento de lo diferente, reduciéndolo a una diversidad que banaliza el potencial político de la diferencia. En esta perspectiva es importante auscultar los imaginarios sociales del poder y la manera como a través de discursos por momento aparentemente inclusivos, lo que se está fundamentando son los nuevos tipos de exclusión, en cuanto esa asimilación de la diferencia a la diversidad permitirá anularlos y redimensionar la manera como ésta es pensada.

Por último, intentaré plantear unas tesis en coherencia con lo presentado bajo las cuales intento sostener que seguir pensando la escuela para estas situaciones exige que las propuestas no estén trabajadas desde las teorías del déficit que han movido al currículo, sino requiere una acción más profunda que sea capaz de tocar la pedagogía y las relaciones sociales escolares, para avanzar en la constitución de una realidad que tiene hoy otras bases epistemológicas que problematizan no a quien es incluido, sino que hace visible lo limitado que ha sido el proyecto escolar de la modernidad construido sobre las bases de la homogeneización.

En este sentido, estas páginas son borradores de un tema en construcción tanto socialmente como para el autor de estas líneas, en cuanto intento trabajar los procesos que se han abordado desde las pedagogías críticas, campo en el cual se mueve, para intentar entender estos nuevos fenómenos.

Una legislación con múltiples caras

Uno de los asuntos centrales que ha ocupado a la educación en estos últimos veinticinco años es la manera como intenta dar respuesta a múltiples fenómenos que han generado procesos de cambio y transformación de la sociedad y a otros que han emergido fruto de estos desarrollos y que han permitido visibilizar situaciones que se presentan en la sociedad, pero que no habían sido tramitadas a través de sus formas institucionales.

En el primer sentido, todo un nuevo momento civilizatorio, centrado sobre el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes y la investigación, el cual rompe las separaciones entre la escuela formal, no formal e informal, en cuanto las transformaciones culturales son de más largo aliento, con un trabajo inmaterial que se convierte en reorganizador de la sociedad; un tercer lenguaje, el digital, que ahora acompañaría los procesos orales y escritos produciendo formas secundarias y terciarias de éstos; un mundo que ha multiplicado la información convirtiéndola en un elemento central a la sociedad actual y engarzando en ella toda una industria cultural de masas que reestructura las mediaciones a la vez que genera nuevas subjetividades.

La educación ha intentado darle respuesta a estos cambios, tanto que ha realizado en estos últimos veinticinco años, 153 nuevas leyes de educación que intentan

darle respuesta a esos procesos, a la vez que reformula cada una de las institucionalidades que había creado. Esto ha generado un escenario en el que surge la preocupación por las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) y allí, ligadas a éstas, en lo que pudiéramos llamar la emergencia de sectores invisibilizados durante mucho tiempo, lo que se ha denominado necesidades especiales de educación (NEE).

Es en el marco de este proceso que la problemática de la inclusión va tomando forma y de diferentes maneras hace emerger una problemática que estaba invisibilizada por muchos, no sólo por quienes construían las políticas, sino por quienes desarrollaban prácticas ligadas a la atención de estos grupos que necesitaban eso que se llamaba educación especial.

La institucionalidad colombiana busca respuestas

Pudiéramos plantear que la problemática es reciente en nuestra realidad y muy esquemáticamente pudiéramos rastrear cómo la constitución colombiana, además de garantizar en el artículo 68 el derecho a la educación y en su artículo 13 la necesidad de atención a toda la población, fija claramente en el artículo 46 de la ley general de educación 115, la necesidad de integración para algunos grupos especiales. Ello es reglamentado a través del decreto 2082 de 1996, en el cual se establece la atención educativa y los apoyos especiales para esta población. La idea de integración adquiere una organización en la ley a partir de la 361 de 1997, estableciendo allí los primeros mecanismos de integración, especialmente en el artículo 8°.

En esta primera parte de la legislación, se puede ver una atención que intenta salir de un modelo clínico que era el que había acompañado antes de 1990 a toda la atención para estos grupos, colocando el énfasis fundamentalmente en la discapacidad y estableciendo sistemas en los cuales se creaban las escuelas denominadas “de educación especial”. Ese paso entre el modelo clínico y un comienzo de atención educativa que se da a través de esta última, buscaba mejorar la vida de quienes sufren discapacidades y en ese sentido planteaba que debían ser agrupados para constituir unos grupos comunes que al compartir sus características les daba la igualdad al ser integrados por su déficit.

El giro se comienza a producir con estas leyes, especialmente en el siglo XXI, particularmente la Resolución 2565 de 2003, que ya fija unos parámetros para prestar el servicio de las NEE en unidades de atención integral. Ello comenzaba a pensar la educación y la manera como ésta, especialmente en su formación de escuela, debía adecuarse para estos grupos. Este tercer modelo, el de la integración, pretendía unificar la educación ordinaria y la especial a todos los estudiantes, buscando que la inclusión se diera a todo el grupo de edad, no sólo a quienes contaban con estas particulares características. En ese sentido, el concepto clave que se manejaba era satisfacer las necesidades de aprendizaje y para ello se estableció el aula de apoyo.

El debate sobre esta segregación que significaba todavía el aula de apoyo y las deliberaciones de muchos grupos y personas interesadas en la problemática, llegó a plantear el decreto 366 de 2009, en el cual la organización del servicio de apoyo pedagógico se hace a través de la integración social y la inclusión en el sistema regular de educación. En ese sentido, es la participación en las aulas de todos los pertenecientes a ese grupo de edad sin diferencias, buscando para ello remover las prácticas excluyentes. Como vemos, en 20 años la legislación nuestra ha pasado por cuatro modelos que en alguna medida significan lugares conceptuales totalmente diferentes.

Si miramos con detenimiento lo que ha sido este camino, se hace necesario reconocer que la discusión está abierta y en ese sentido nos encontramos no sólo frente a prácticas diferentes de atención, sino frente a concepciones que tocan de manera integral con los entendimientos que tenemos sobre la sociedad y las dinámicas que se deben establecer en ella para enfrentar los procesos de segregación y exclusión.

Exclusión-inclusión: una forma de designar el poder

Uno de los elementos más significativos de todo este proceso ha sido ver cómo la escuela habla de diferencia a partir de un discurso de normalidad y homogeneidad y ello implica construir una base común de tipo psicológica, pedagógica y étnica, lo cual le permite constituir una media estadística en donde traza la normalidad. Por eso, el déficit es tratado como algo que le falta a alguien y que amenaza la media, a la vez que perturba el ambiente con el cual se constituye la base del aprendizaje de quienes han sido denominados como “normales”.

Una manera como el debate ha ido mostrando este tratamiento en la escuela es que la diferencia étnica y religiosa es reducida a la unidad de ella, tanto, que no se hace visible. Como nunca los trató en el momento en que a la escuela se le pidió volverse de educación especial, encuentra a un docente que no está preparado para tratar la diferencia y sus saberes. Él ve entonces a estos nuevos actores como unos ilustres desconocidos, ya que la integración desde la mirada interna de la escuela va a presuponer que las diferencias tienen espacio siempre y cuando quepan dentro del currículo escolar.

Por eso tenemos que hacernos una primera pregunta de fondo: ¿Está preparada la escuela para la integración? Y debemos decirnos que la inclusión se hizo por vía de la diversidad. Ya allí están las razas/etnias diferentes, los géneros, las religiones, los grupos de opción sexual diferente y por eso debíamos plantear la pregunta de otra manera, y es, ¿puede seguir siendo la escuela homogénea para atender a grupos heterogéneos? Y debemos decir que cuando llega ese tipo de deficiencia que intenta ser integrada, lo que hace es profundizar el cuestionamiento sobre esa escuela homogénea. Por eso, permítanme aventurar una tesis fuerte: camuflados en las identidades de lo deficiente, la escuela homogénea silencia las otras diferencias que no hace presentes en el proceso educativo. Por eso, una persona con deficiencia

y con talentos especiales puede ser diferente, entendido en el sentido de romper la normalidad y crear la diversidad.

Por eso también pudiéramos afirmar que no basta tener una deficiencia para ser diferente, ya que esto está significado en una simbolización determinada por la manera como los otros me miran, cómo me subjetivan y cómo me juego en las relaciones sociales, es decir, me hace ser de una u otra manera. Por ello, intentar tener sentadas juntas a una persona con deficiencia junto a alguien catalogada(o) como normal, termina produciendo otra exclusión, ya que está colocando a los profesores frente a discursos que reducen las personas con deficiencias a la anormalidad.

Por ello, romper con representaciones de ser especial, de ser diferente, de portar una necesidad educativa especial implica romper con los prejuicios constituidos en los imaginarios de poder. Ese giro implica que tenemos que mirarlo como sujeto que posee múltiples identidades, pero para nosotros significa pensar también que la escuela se ha fragmentado del lugar clásico y que ese sujeto llega a establecer unas nuevas relaciones sociales.

Inclusión y exclusión, realidades de redes de poder

Cuando hablamos de que educativamente hay que plantear la atención a estos grupos, no estamos necesariamente frente a situaciones correctivas o nuevos entendimientos psicológicos o nuevas prácticas de compensación escolar. No. Estamos frente a nuevas formas de la pedagogía y otras que tienen que enfrentar desde referencias distintas a las que se vienen señalando, los relacionamientos en la escuela sin exclusión y que sea capaz de trabajar los asuntos de la exclusión, de la diversidad y de la identidad de una manera diferente. Esto abre el camino para hablar plenamente de geopedagogías, en el sentido de que éstas deben ser construidas para darle lugar a estas nuevas realidades emergentes, no porque no existieran, sino porque estaban invisibilizadas como problemáticas escolares.

En esta perspectiva, inclusión y exclusión, ellas dos no son productos de causa-efecto la una de la otra. Son realidades de una red de poder y sólo problematizando este dualismo tan binario, lugar tan atractivo para Occidente que a través de ellos ha mantenido el control y el poder, significa tener la capacidad de cuestionar la manera como la aparente inclusión escolar y sus características lo que producen es una nueva manera de exclusión.

Cuando construimos la inclusión como si fuera el acto físico en el espacio de la escuela, esto no es garantía de estar integrado a las relaciones sociales que allí se constituyen. Cuando se busca integrar a un sujeto que tiene dificultades de aprendizaje se le genera inmediatamente la sensación de que está en el lugar equivocado, de que ese no es su espacio, de que no debería estar allí. Por eso, críticamente atrevámonos a decir que este es el lado perverso de la democratización del acceso, ya que no garantiza las condiciones para que los diferentes permanezcan en ella en-

riqueciendo esa escuela desde sus particularidades que dan forma a otras maneras de la multiculturalidad.

Si somos consecuentes, tenemos que plantear que la crisis de la escuela va a requerir otro currículo para construir cotidiana y colectivamente nuevas acciones, construidas a partir de un campo de tensiones generados por los nuevos actores presentes en ella, ya que todos van a poder hablar desde su lugar y es ahí cuando emerge la otra escuela, pensada desde las diferencias. Por ello, hay que ir más allá de la novedad de la integración. Allí el currículo se convierte en lucha de comprensiones sobre bases epistemológicamente incluyentes.

Este pensar en la inclusión por vía de la diferencia, pensar en un tratamiento de la diferencia, redimensionándola, significa convertirla en un campo político en el cual sea entendida como una experiencia cultural y comunitaria con prácticas sociales diferentes. En ese sentido, la escuela lo que hace es una negociación cultural y un diálogo de saberes permanente, interminable, para poder validar la riqueza de esas diferencias. Por ello debemos afirmar que ésta es una condición necesaria para trabajar la idea de inclusión en la escuela.

Por eso, podemos decir que la diferencia construye también la posibilidad de resistencia a políticas excluyentes, a prácticas clasificatorias, jerarquizadas y discriminatorias. Así, la diferencia como sinónimo de diversidad se convierte en la construcción de una diferencia que se opone a la igualdad como fundamento de lo humano y emerge desde la diferencia una diversidad que al igualar lo humano construye social y culturalmente esa diversidad. Podemos afirmar que nos encontramos frente a una inclusión que hace poco visible la diversidad y la identidad de quienes están siendo incluidos. La diversidad, vista como se está haciendo en nuestro sistema escolar, aparece como una marca visible en el cuerpo, que castra, reduce, quita el potencial arrasador de lo diferente.

La reducción de la diferencia a la diversidad tiene también un sentido político, porque banaliza el potencial político de la diferencia como fuerza para romper con lo instituido. Por ello, las políticas están interesadas en reducir lo diferente a la diversidad, ya que ello le va a permitir no comprometerse con el cambio político en las formas de ver y constituir la subjetividad y mantenerla controlada. Por ello, dice que se compromete a incluir la diversidad en el mismo espacio físico, pero en el fondo lo que está haciendo es promover una inclusión por lo bajo, sin la responsabilidad efectiva de la riqueza y la potencia que esto significa. Por eso, es posible afirmar que no basta con la integración.

Si reconocemos la fuerza de la identidad, que da la diferencia, nos aparece ahora que esa diferencia es la que otorga la individuación a estos actores, ya que van a tener que ser vistos desde sus condiciones. En ese sentido, lo que nos afirma lo que no son. Por eso, se sale de la ambivalencia, ése integrado habla del que no es y allí emerge como “no soy”. Es ahí donde, en la traducción y conversión de la diferencia en identidad está la posibilidad de terminar con la perturbación del orden.

Podemos afirmar que diferencia, diversidad e identidad deben pensarse como elementos diferentes pero complementarios, en cuanto el proyecto que se viene manejando es la producción de exclusión del capitalismo de este tiempo, es la afirmación de la existencia de un afuera que ahora tiene que ser recuperado mediante dispositivos de exclusión. Hacer este otro ejercicio significa redimensionar la esfera de lo político y lo público, reconocer la producción histórica del poder y del saber y la necesidad de construir resistencias a políticas excluyentes, homogeneizadoras, clasificatorias y jerarquizadoras, que si lo hacemos a fondo terminamos cuestionando esta escuela como está hecha.

Como vemos, con las reflexiones anteriores, se hace necesario ir más allá de los ejercicios de inclusión para negar la exclusión, y si lo hacemos dándole campo a pensar la diferencia, la diversidad y la identidad, nos encontramos que estos grupos, lo que están pidiendo a gritos es la transformación de las formas escolares de la modernidad, pues traen consigo los gérmenes de esa nueva escuela.

Esto significa comprender la escuela como espacio de construcción político de diferencias, por lo tanto no puede seguir siendo reducida a conceptos de diversidad e identidad que presentan un currículo al cual lo diverso debe entregar su identidad para adaptarse en el sistema que lo está incluyendo. Esto va a requerir espacios permanentes y renovados de estudios, discusión y producción de conocimientos que permita reconocer estas subjetividades emergentes, visibilizadas por los nuevos dispositivos de inclusión que el capitalismo de estos tiempos intenta hacer para ellos.

Tesis para seguir pensando la problemática

En coherencia con lo que he venido esbozando, permítanme cerrar esta intervención planteando unos asuntos que se nos vuelven centrales al repensar como todas las necesidades educativas especiales, la inclusión, llega a nuestra sociedad, a nuestra educación y a nuestras escuelas.

La escuela representó en su origen el fundamento de la democracia, el enseñar todo a todos de Comenius y la escuela única, laica, gratuita y obligatoria parece que en estos tiempos no pudiera realizar su ideal sin pensar los asuntos de la integración y la inclusión. Pero en ese intento, ella misma queda cuestionada ya que se produce una resignificación sobre sí misma, que replantea su centralidad en el currículo único y la escuela homogénea que fue el fundamento de la igualdad del pasado, obligándonos a construir de otra manera los discursos de la igualdad en este tiempo.

No podemos seguir pensando la inclusión desde las deficiencias o desde la discapacidad. Su máxima potencia se establece cuando le damos un lugar a la diferencia de raza/etnia, de género, religiosa, étnica, de amplias opciones sexuales, ya que como aparecen camufladas en la aparente identidad individual, se silencian las otras diferencias, pues entran en el discurso de la anormalidad. Esto significa romper con discursos y prácticas que reducen los déficits a anormalidad, así como con

las representaciones de especial nos muestran la manera cómo esos prejuicios han sido contruidos histórica y socialmente.

Pensar la inclusión desde y por la diferencia significa comprenderla como un campo político, en cuanto es la posibilidad de construir las resistencias desde las prácticas educativas a las políticas excluyentes, a las prácticas clasificatorias, a los sistemas internos de homogeneización construida desde una jerarquización y para realizarlo se hace necesario comprender la escuela y la institución educativa como un espacio público de construcción de políticas de diferencias. Por ello, no se puede solucionar con adaptaciones curriculares para trabajar la inclusión.

Esta situación planteada implica la construcción de las pedagogías, no para la integración y la homogeneización, en la cual estuvieron fundadas muchas de las pedagogías de la modernidad y abre el espacio a la luz de estas nuevas realidades para la construcción de las geopedagogías que encuentran en este territorio de la inclusión, la exclusión, la diferencia, la identidad, la necesidad de un ejercicio político de ella, que permita visibilizar otras bases epistemológicas a las que la somete la existencia de lo múltiple y lo diverso.

Las relaciones de inclusión-exclusión no pueden seguir siendo pensadas como acciones en la esfera de lo individual y lo personal ni consecuencias mecánicas de decisiones del poder bajo formas de legislación. Son realidades que cuestionan los instrumentos de poder con los cuales se ha constituido la sociedad moderna y en especial sus instituciones del saber. Es decir, la discusión por la inclusión, la exclusión y la equidad son discusiones sobre el poder, sus formas prácticas de realización, sus dispositivos, sus epistemologías y en últimas, por la manera como su funcionamiento le permite mantener el control y la dominación, aún bajo las formas más amables de políticas de integración.