

Siete paradojas (que deben ser resueltas) de la inclusión educativa

Ricardo Rosas y E. Alexandra Dadivoff
Línea 2: "Inclusión de la Discapacidad"



...quisiera no dejarme convencer por la seducción de los eufemismos que suelen engalanar el universo de las reformas escolares, me gustaría no dejarme convencer por los nuevos neo-nombres dados a los "otros" que todo lo anuncian pero que nada enuncian, quisiera no dejarme ganar de mano por ese discurso que insiste en reiterar, en medio del vacío, que la inclusión es un valor supremo (aunque siempre sea un valor distante, más que futuro), que la inclusión ordena de una vez lo que el mundo desordena, que la inclusión permite, por sí misma, en sí misma, al fin, por fin, alegremente, estar "todos juntos" en la escena educativa.

Carlos Skliar. Del derecho a la educación a la ética educativa, p. 5.

Introducción

El movimiento de la inclusión educativa ha sido un fenómeno global desde la década de los 90, fundamentalmente gracias a la declaración de Salamanca (1994) en la que muchos estados se comprometieron a desarrollar sistemas educativos que acabaran con la segregación, particularmente debido a condiciones de discapacidad. La declaración fue muy importante para impulsar lo que, desde entonces, ha sido una progresiva transformación de la escuela regular, abierta a estudiantes de toda condición y para generar programas especiales que hicieran posible esa inclusión (por ejemplo, en Chile, el Programa de Integración Escolar).

Si bien en gran parte del mundo esto ha implicado el progresivo desmantelamiento de la Educación Especial, en la práctica en todos los países se han mantenido ya sea escuelas, o partes de ella, con secciones segregadas para atender a los casos de discapacidad más severa, sobre todo de tipo intelectual. En otros casos, a menor escala, se han mantenido las escuelas para sordos, aunque, casi sin excepción, con un gran debate y controversia entre los defensores de una inclusión a ultranza de los estudiantes sordos, versus los que defienden la cultura sorda y su derecho a tener sus propias escuelas.

El movimiento inclusivo ha sido también el responsable de transitar progresivamente, de la noción de diferencia, a la de diversidad. Si imaginamos estos conceptos de manera gráfica, el concepto de diversidad evoca varios puntos iguales sobre un fondo blanco, el de diferencia, sólo dos. En otras palabras, la diversidad nos refiere a un conjunto de todos iguales, el de diferencia, a dos distintos. Diversidad, paradójicamente, evoca igualdad. Diferencia, conserva su significado.

Por cierto que “igualdad” en el contexto de la educación inclusiva, se trata – o debiera tratarse – de la garantía que hace el sistema educativo que todos los estudiantes reciban igual calidad de educación. Y para ello, paradójicamente, debemos atender a las diferencias, ya que para recibir igual calidad de educación, será preciso disponibilizar los recursos que sean necesarios para poder subsanarlas. Así, entonces, vemos que el principal desafío de educación inclusiva es resolver las múltiples paradojas que genera esta tensión principal entre inclusión y diferencia. En este breve ensayo, proponemos las siete principales.

1. **Estar juntos, sin estarlo verdaderamente**

¿Cómo debiera ser un aula inclusiva, ideal, de acuerdo a la propuesta de la declaración de Salamanca (1994)? Básicamente con un maestro muy bien formado tanto en educación regular como especial, con un conocimiento acabado de diseño universal de aprendizajes (DUA), que puede proveer materiales y métodos adecuados para todos los estudiantes de su aula.

Cuando dicho supermaestro no existe, como es el caso de la mayoría de los sistemas educativos del mundo, incluido Chile, se incorpora al aula un especialista, que hace co-docencia. Y en el aula ideal en esta modalidad, ambos maestros, el regular y el especial, planifican en conjunto, y hacen la clase inclusiva de manera que todos los estudiantes avancen al mismo ritmo.

¿Ocurre esto en la realidad? Por supuesto que muy rara vez y por múltiples razones, casi todas ellas de orden práctico: en primer lugar, suele no haber tiempo para hacer esa coordinación y resulta mucho más práctico que el profesor regular se dirija a los niños típicos y el especial a los incluidos en el aula, puesto que los recursos raramente permiten las 3 a 6 horas que, según la ley, debiera tener un estudiante con necesidades especiales. En segundo lugar, porque no siempre es posible, incluso con DUA, lograr que los estudiantes especiales vayan al ritmo de los regulares, ocurriendo en la práctica que muchas veces se despliegan currículos diferentes para ambos grupos de estudiantes en la misma aula.

Entonces, surge la pregunta de si acaso hay actividades comunes para ambos grupos de estudiantes en un aula inclusiva. Y la respuesta a esta pregunta, es que la gran mayoría del tiempo, no; incluso si así lo propone la legislación (Véliz Jorquera et al., 2020).

Y es aquí donde surge la pregunta que da origen a la paradoja: ¿Para qué estar juntos si en realidad no estamos juntos? La respuesta a esta pregunta podría buscarse en los beneficios implícitos que tiene el compartir con estudiantes diferentes, por ejemplo, normalización de la diferencia. Ese es por cierto un beneficio para los estudiantes típicos. Pero, ¿lo es para los estudiantes incluidos?

Paradójicamente, la normalización de la diferencia puede ser percibida también como exacerbación de la misma. Esto, ayudado por la permanente constatación que la principal diferencia consiste exactamente en no poder, la mayoría de las veces, aprender al mismo ritmo que aquellos compañeros que no son considerados diferentes. Y esto, en un sistema escolar muy tensionado por los resultados academicistas exigidos por gran parte del sistema educativo, puede generar en los estudiantes incluidos y sus padres, la pregunta de si acaso el estar juntos trae un verdadero beneficio.

Creemos que esta paradoja sólo puede resolverse en la medida que el aula inclusiva esté diseñada de una manera que exista un real beneficio para todos del hecho de estar juntos en un mismo espacio de aprendizaje. Y esto requiere un diseño que implique, probablemente, salirse de los estrechos márgenes del cumplimiento de objetivos de aprendizaje y dar espacio a uso de tiempo efectivo del aula al desarrollo de los objetivos transversales. Es más fácil diseñar, por ejemplo, juegos verdaderamente inclusivos, que insistir en desarrollar contenidos por medio de DUA (Córdoba et al., 2017).

2. Diferenciar para incluir

El objetivo de la inclusión es integrar la diferencia, pero ¿en qué medida la acentúa e, incluso, la crea? Aunque en principio la inclusión plantea que “todos deben ser incluidos”, en la práctica cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos específicamente a ciertos grupos de estudiantes, dando a entender implícitamente que existen no sólo diferencias, sino que grupos de individuos normativos y no normativos, “normales” y “diversos”. Incluso las palabras que se utilizan para categorizar a estas demografías pueden ocultar cargas culturales perjudiciales, por ejemplo, al referirse a las personas como “discapacitadas”, esto es, a partir de lo que no son capaces de hacer, en vez de lo que sí pueden.

En Chile, en particular, el sistema de inclusión escolar de niños con necesidades especiales resulta un ejemplo especialmente claro de cómo se expresa esta paradoja en la implementación, puesto que el PIE atiende exclusivamente a los estudiantes que hayan recibido un diagnóstico médico que certifique algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial. A diferencia de otros casos, como el de Finlandia, donde se busca atender a todos los estudiantes sin excepción, en la medida que requieran de cualquier tipo de asistencia para su proceso de aprendizaje, el sistema de inclusión chileno exige que se identifique, etiquete, y diferencie a quienes quiere integrar como iguales.

Sin embargo, incluso en sistemas menos medicalizados existe el riesgo de que, en una sala de clase inclusiva, las diferencias que los estudiantes regulares identifican en sus compañeros con necesidades especiales resulten en un perjuicio para estos últimos: en específico, que deriven en la creación de un estigma. En su uso cotidiano, la estigmatización se ha vuelto un concepto difuso, con amplio consenso de lo mala que

es y poco sobre qué es. No obstante, en su origen como constructo sociológico refiere específicamente a cuando a un sujeto se le impide autodefinir su propia identidad en su entorno social, siendo este el que dictamina las expectativas y la imagen que podrá proyectar ante otros (Goffman, 2016)

La estigmatización no es simplemente un problema valórico, sino que tiene graves consecuencias psicosociales para quienes la experimentan. Estos estudiantes pueden ser percibidos a partir de estereotipos, separados de sus pares, discriminados y sujetos a relaciones desiguales, lo que deriva en padecimientos psicológicos y una autopercepción disminuida de ellos mismos (Green et al., 2005). A su vez, los estudiantes con discapacidad buscarán formas de negociar con este estigma, ya sea buscando disimular su condición -lo que demandará un esfuerzo psicológico significativo (Kermit, 2019; Radulski, 2022)- o bien asentándose en él como una forma de reafirmar su identidad, generando una especie de profecía autocumplida a partir de los estereotipos existentes (Weinstein et al., 2004).

Más aún: estas limitaciones impuestas por el entorno trascienden al individuo y pueden modificar las percepciones de todo el grupo marginado que, a partir de una reificación de su propia identidad, puede llegar a resistirse a transformaciones positivas o limitar sus posibilidades al haber construido una concepción extremadamente rígida de lo que significa su condición. En este sentido, el sistema chileno de medicalización de la certificación de los PIE, podría perjudicar no sólo a los niños y niñas, sino a toda la comunidad de personas con discapacidad. Resulta urgente, entonces en miras de resolver esta tensión, un sistema que, por un lado, no diferencie a los estudiantes a partir de las etiquetas de unos cuantos

sino de las necesidades de todos y que, por otro, reconozca el fenómeno del estigma y busque subsanarlo activamente en todos los miembros de la comunidad educativa,

apuntando a un ecosistema escolar donde las características específicas de los estudiantes con discapacidad y otras minorías no determinen su totalidad como individuo.

3. El derecho a no ser incluido: Identidad e inclusión

Pero, así como la excesiva diferenciación en un contexto educativo puede tener un impacto perjudicial, la dificultad reside en que lo mismo puede ocurrir en un sistema homogeneizante. El Ministerio de Educación, a partir de la ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, considera la inclusión desde dos principios claves: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad. Pero ¿en qué medida estos dos puntos resultan contradictorios entre sí?

Como se mencionó previamente, tendemos a pensar en la discapacidad desde la mirada de quienes no la tienen, esto es, como una especie de privación. Muy distinto es el caso de las personas que sí la habitan y experimentan como una identidad y un autorreconocimiento en términos políticos, culturales y personales, de la misma forma que ocurre con otras minorías cuyas características también han sido entendidas como un déficit, por ejemplo, la diversidad sexual. Esta última comunidad ha demostrado al mundo, en los últimos 20 años, que su vivencia no sólo no es un problema, sino que puede ser un motivo de orgullo a partir del que forjan lazos de solidaridad y comunidad entre personas con experiencias similares, además de toda una producción cultural única que desafía las premisas de una sociedad heteronormativa.

¿Por qué no pensarlo, entonces, de la misma forma con las personas con discapacidad? Al fin y al cabo, al igual que la diversidad sexual, estas han construido comunidad,

espacios y códigos a su medida a partir de su experiencia. Quizás el caso más evidente es el de la comunidad sorda, que se reconoce como un grupo cultural independiente, con una lengua propia -al igual que un grupo étnico- y un sinfín de producciones para, y por, ellos mismos. Cabe preguntarse, entonces, si el principio de inclusión, definido desde la alteridad por personas que no pertenecen a estas culturas, alcanza a hacerse de cargo de este nivel de complejidad.

Así, lo que las personas sin discapacidad ven como herramientas para la inclusión puede atentar contra la identidad y el bienestar de las personas sordas. Tal es el caso de los implantes cocleares, que han enfrentado rechazo por parte de esta comunidad. No les faltan motivos, pues la transición a la audición puede resultar traumática para quienes la experimentan. Esta es una realidad muy distinta a la narrativa popular de esta intervención como una especie de “cura”: ¿Por qué deberían las personas sordas querer curarse de una parte tan rica de su vida? Lo cierto es que, cuando los padres de niños sordos se rehúsan a que estos sean operados, no necesariamente los están “privando” de la audición, sino que, por el contrario, les están permitiendo el acceso y permanencia a su comunidad y un acervo cultural propios.

Sin embargo, en cierta medida, preservar esta herencia implica diferenciarse y distanciarse de las personas oyentes. De hecho, hay contextos educativos en los que las personas con discapacidad optan por segregarse

voluntariamente de sus compañeros, lo que puede beneficiarlos, ya que el reconocer la propia identidad y comunidad con discapacidad tiene un impacto positivo en la salud mental y la batalla contra el estigma (Nario-Redmond et al., 2013).

A pesar de estas complejidades, la reclamación de la cultura sorda no necesariamente implica exclusión. De hecho, parte importante de su identidad reside precisamente, en

su biculturalidad y su bilingüismo, que les permiten habitar su diferencia sin perjuicio de su acceso a espacios y oportunidades comunes con personas oyentes. En este sentido, a la hora de pensar en una educación realmente inclusiva, es clave que se tenga presente esta posible tensión, y que reconozca y dé espacio a la diferencia sin perder el foco en ofrecer oportunidades de desarrollo y educación de calidad para todos los estudiantes.

4. Inclusión sin los incluidos

Este último punto, sin embargo, ya puede dar algunas claves sobre uno de los grandes problemas históricos de la formulación de la inclusión: Que esta raramente ha sido definida, al menos en sus orígenes, por las personas a quienes se busca incluir. Aun en los comienzos de los 2000 se seguía denunciando una exclusión sistemática de las personas con discapacidad en las mismas organizaciones que afirmaban abogar por su causa y determinaban los protocolos internacionales sobre el tema (Yeo & Moore, 2003). Aunque sin duda la representación ha cobrado importancia en los últimos veinte años, y hoy se reconoce la necesidad de incluir las voces de los mismos grupos afectados, esto no ha sido sino a partir de un largo trabajo de activismo por parte de las personas con discapacidad: “Nada sobre nosotros, sin nosotros”.

A pesar de estos avances, los orígenes de las concepciones de la discapacidad ya acarrearán de por sí una forma de paternalismo médico, una herencia que no hace sino acuciarse en el caso de la educación infantil, donde ha sido una controversia filosófica permanente. En este sentido, cabe preguntarse en qué medida las formas de entender la inclusión, especialmente cuando ésta se vuelve obligatoria, podría ser una forma de paternalismo, esto es, el pretender actuar por

el bien de otros sin que estos consientan o tengan agencia sobre ello.

Planteado de esta manera, el paternalismo parece inmediatamente reprobable. Sin embargo, llamamos a reflexionar sobre lo difícil que puede resultar el evadirlo al momento de definir políticas para personas con ciertos tipos de discapacidad u otras condiciones que pueden impedir la comunicación y participación de los sujetos en la política, o al menos en la que hemos logrado diseñar hasta ahora. Así, la representación de los grupos marginados dentro de los organismos que toman decisiones pareciera ser necesaria, pero no siempre posible.

Por supuesto, este nudo crítico ha sido tema de tantas conversaciones como de pocas resoluciones. Ha habido, sin embargo, avances, pues la comprensión de la discapacidad ha mutado desde una perspectiva médica de los supuestos déficits fisiológicos a una mirada ecológica, en la que las capacidades limitadas de las personas no son consideradas una característica esencial de estas, sino que son tales en la medida en la que la realidad social y material que se ha construido para personas sin discapacidad impide su desarrollo. Este es el marco en el que se insertan casi todas las políticas de inclusión y, sin embargo, en la práctica,

virtualmente cualquier legislación que fomente la inclusión en supuesto beneficio de las personas con discapacidad sin que estas consientan a este objetivo cumple, en principio, con la definición de paternalismo, incluso si su objetivo final es explícitamente combatir la normatividad y las estructuras de poder de las que este surge.

Esto no significa, sin embargo, que la inclusión esté condenada a ser paternalista. La creciente representación de los grupos marginados en las voces expertas ya es, de por sí, un avance importante. Asimismo,

incluso en aquellos casos en los que la participación política o académica tradicional no es viable, es posible buscar formas alternativas de participación, reflexión y deliberación por parte de los individuos afectados. Por último, el mismo paternalismo puede, en cierta medida, suavizar sus propios efectos, cuando el beneficio que se busca para las personas afectadas es precisamente aumentar su capacidad de agencia y su número de posibilidades. Esta promoción de la autonomía ha de ser, entonces, uno de los fundamentos claves que guíe el principio de inclusión a nivel nacional.

5. Excluir para incluir: Justicia y acción afirmativa

¿Es justa la inclusión? Por reflejo, la respuesta automática sería un sí rotundo. Organismos como la Comisión Warnock, Naciones Unidas, el Ministerio de Educación, y prácticamente cualquier institución que tenga como objetivo la inclusión, educativa o no, tiene como principio rector la justicia, permitiendo que quienes se encuentran en posiciones vulnerables puedan acceder a la misma calidad de vida y autorrealización que sus pares.

Este es el principio de la acción afirmativa: Políticas educativas que, a partir de sistemas de cupos reservados u otros mecanismos, buscan facilitar el acceso o apoyar el desempeño de ciertos estudiantes quienes, por pertenecer a grupos vulnerables, enfrentan más obstáculos que sus pares. Es decir, un intento por “nivelar la cancha” en favor de aquellos estudiantes que desde el inicio jugaron en una pendiente cuesta arriba, al reconocer explícitamente la subrepresentación de ciertos grupos debido a desigualdades estructurales.

La acción afirmativa tiene, entonces, fundamentos muy sólidos, pero también ha

generado grandes controversias debido a sus consecuencias. Un caso especialmente complejo es el que tomó lugar el año 2022 en Estados Unidos, donde estudiantes de las prestigiosas universidades de Harvard y North Carolina levantaron una demanda en contra consideración de la raza como un factor de admisión en estas instituciones. El giro inesperado de esta historia es que sus argumentos no han apelado a la defensa de los estudiantes blancos, sino a los estudiantes de ascendencia asiática.

A pesar de ser una minoría, estos últimos han demostrado una tendencia a un rendimiento excepcional en la trayectoria escolar y las pruebas estandarizadas. Sin embargo, debido a la acción afirmativa, esto es, los porcentajes reservados de admisión para personas afroamericanas, indígenas y de ascendencia latina, algunos estudiantes asiáticos han quedado fuera de las instituciones educativas, incluso tras haber logrado un mejor desempeño en estos indicadores que sus pares. Cabe enfatizar que, a pesar de esta ventaja en el plano académico, las personas de ascendencia asiática en Estados Unidos siguen siendo un grupo étnico que

experimenta discriminación y violencia sistémica. ¿Es, entonces, justo, disminuir las oportunidades de un grupo que ya se encuentra en una posición desaventajada en favor de otras poblaciones vulnerables, incluso si fueran comparativamente menos vulnerables?

Este es sólo un ejemplo de las muchas críticas y preguntas que han surgido en torno a la acción afirmativa. Otra de ellas, y vinculándose con el problema del paternalismo, es el planteamiento de que las políticas de acción afirmativas ignoran si los mismos individuos que se benefician de ellas se consideran a sí mismos en posición de desventaja. Otros argumentos filosóficos que se han levantado como cuestionamientos a este tipo de protocolos incluyen la imposibilidad de subsanar una desigualdad estructural por medio de acciones individuales, o el hecho

de abogar por la diversidad por la diversidad misma, sin una reflexión filosófica sobre su mérito o el valor que puede aportar en los espacios.

Más allá de estas aprensiones, lo cierto es que, al estudiar los resultados de la acción afirmativa, en general se ha observado un beneficio neto positivo a la hora de subsanar desigualdades estructurales, especialmente en el área de la educación (Schotte et al., 2023) Esto no significa, sin embargo, que los cuestionamientos deban ser silenciados: Al contrario, es clave tenerlos en consideración e identificar las señales que se transmiten a los estudiantes afectados, los otros estudiantes, y la sociedad en general, precisamente para que la acción afirmativa se demuestre como una política efectiva y, ante todo, justa (Dover et al., 2020).

6. Inclusión en teoría, Inclusión en la práctica

Expusimos en los puntos anteriores cómo la inclusión puede, al ponerse en práctica, encontrar ciertas tensiones con algunos principios básicos que debería incluir en teoría, tales como la justicia, la identidad, la equidad y la agencia de los estudiantes. Sin embargo, más allá de estas tensiones teóricas -que no dejan de tener impacto real- existen además una multiplicidad de consecuencias inesperadas, positivas y negativas, que pueden tomar lugar a la hora de dar cuentas y aplicar el principio de inclusión en la realidad educativa.

¿Qué muestra la evidencia sobre el impacto de la implementación de la educación inclusiva? Si revisamos la literatura a nivel mundial, esta ha tendido a demostrar un efecto positivo en niños con distintas formas de discapacidad y necesidades educativas especiales (Alshutwi et al., 2020; Dessemontet et al., 2012; Hehir

et al., 2016). Por otro lado, en estudios realizados en Chile, los niños con discapacidad visual que asisten a escuelas inclusivas han demostrado tener mejor rendimiento en matemáticas, pero peores indicadores de desarrollo socioemocional, que sus pares en escuelas especiales (Rosas et al., 2021).

Sumado a esto, como indica el informe Warnock (1978), la educación inclusiva no sólo debe favorecer a los estudiantes con NEE, sino también evitar perjudicar el proceso educativo de todos los estudiantes. Como argumento contra la educación inclusiva, se ha planteado que un espacio educativo que priorice la formación valórica en temas de inclusión podría ir en desmedro del aprendizaje del currículo educativo. Hasta ahora, este planteamiento ha demostrado ser más bien especulación pues, aunque sigue siendo un debate académico, no ha habido

evidencia contundente de que las salas de clases inclusivas perjudiquen el desempeño de los estudiantes sin discapacidad. Al contrario, incluso se ha planteado que podría favorecerlo (Kefallinou et al., 2020).

A pesar de estos avances alentadores, sigue sin existir un consenso científico sólido sobre el impacto de la educación inclusiva en distintos indicadores. Algunos estudios, por ejemplo, han concluido que los estudiantes con discapacidad cognitiva severa pueden ser víctimas de percepciones y actitudes negativas por partes de sus compañeros. Sin embargo, tampoco ha habido resultados concluyentes sobre si la presencia de estos estudiantes en la sala de clases empeora este tipo de actitudes hacia la discapacidad por parte de sus pares sin discapacidades (Van Mieghem et al., 2020).

La falta de evidencia clara en este punto y otros se debe a una de las grandes dificultades de las ciencias sociales, esto es, que vivimos en el mundo real. Lo que, en la práctica de la educación inclusiva, significa que las formas de comprenderla e implementarla pueden

ser tan radicalmente distintas entre sí, que ningún principio abstracto puede terminar de garantizar una educación inclusiva efectiva, puesto que los resultados variarán dependiendo de factores tales como el espacio, los compañeros, los profesores -especialmente clave-, y las estrategias pedagógicas.

Es por esto que consideramos urgente que la política nacional no se reduzca al planteamiento de principios generales que los colegios deben implementar según sus criterios y posibilidades. Un sistema educativo inclusivo sólido demanda docentes preparados para implementarlo, con estrategias pedagógicas unificadas y una distribución de recursos que permita a los colegios ponerlo en práctica, promoviendo una flexibilidad que se adapte a las realidades de los colegios y de los niños más allá de los diagnósticos. Sin duda, la realidad educativa de cada niño seguirá siendo diferente, sin embargo, sólo con un estándar claro y específico es posible realmente evaluar, y mejorar, el impacto efectivo de la educación inclusiva puesta en práctica.

7. Hay un elefante en la habitación del aula inclusiva chilena

Un aspecto de la agenda inclusiva que no ha estado en la agenda, sorprendentemente, a nuestro entender, es la absoluta omisión a la inclusión social en las aulas de las escuelas públicas. Dado que la composición socioeconómica de la matrícula en los tres subsistemas educativos está fuertemente determinada por el quintil de ingreso de los padres, puede afirmarse sin duda que, en el caso chileno, el aula promedio solo tiene estudiantes de un NSE parecido a todos los demás. Esta es la causa de las brechas, que finalmente conducen a que prácticamente la totalidad de la elite de nuestro país se eduque prioritariamente en el sector de educación privada y el restante 93% de la población, en

la particular subvencionada o municipal.

¿Y qué consecuencia tiene esto? Que las políticas públicas que atañen a ese 93%, suelen ser diseñadas, votadas e implementadas por personas del 7%, que no tienen la experiencia ni la vivencia de estar atendidos en dicho sector. Por ejemplo, para el 7% es moneda corriente postular a los hijos a los colegios particulares de mayor prestigio, y todos entienden que hay una competencia feroz por ellos, y que ganarán los más capaces o los mejor conectados. ¿Qué política pública se diseña para que los padres postulen a sus hijos a los colegios municipales? Una heurística que asigna los cupos en base a

cercanía, número de hermanos en la escuela, o si es hijo de funcionario. O sea, la selección, que está completamente normalizada en el sector privado, se transforma en un sistema en teoría más justo para todos en el sector municipal. Pero claro, no es para todos, es para ellos, para los otros.

Ha habido varias ideas para acabar con esto, como la teoría de quitar los patines del exministro Eyzaguirre, o proyectos de inclusión tipo Machuca, muy frecuentes en los 70. O la de fortalecer los Liceos Bicentenario, que básicamente permiten que el derecho a una educación de calidad sea transversal a toda la sociedad, incluso seleccionando. Por cierto que esto es un debate abierto, pero como hablamos de paradojas, la idea de poder contar con un sistema público con colegios de excelencia, sí puede favorecer la inclusión social. ¿Y cómo podría ocurrir eso? Porque, paradójicamente, si existe un sector público de calidad, como lo eran los liceos emblemáticos otrora, pero con un compromiso real del estado de invertir recursos en ellos como si se tratara de los mejores colegios particulares, hay un incentivo a que familias de alto capital cultural, envíen a sus hijos al sector público. De hecho, hasta fines de la década pasada, la composición socioeconómica de los liceos emblemáticos era mucho más inclusiva de lo que es ahora. Eso no ocurre hoy, ya que nadie con recursos siquiera piensa en enviar a sus hijos a un colegio municipal. Y, con ello, el aula promedio municipal, se hace cada vez menos inclusiva.

Decíamos por ahí que la única forma realista de mejorar la educación pública es obligando a senadores, diputados y a todos los funcionarios financiados por el estado, a matricular a sus hijos en escuelas y liceos. Parece una provocación, por cierto. Pero

creemos que es la única manera de parar de una vez la tediosa e inconducente discusión anual acerca de la causa de las brechas. Porque la causa de las brechas está ahí. Es la de una elite incapaz de diseñar políticas públicas que aseguren una educación más inclusiva socialmente. Es el elefante de la habitación del aula verdaderamente inclusiva.

Educación inclusiva, educación reflexiva

Por supuesto, si levantamos estas paradojas, no es porque se busque oponerse a la idea de inclusión. Muy por el contrario, precisamente porque la defendemos, consideramos fundamental que no se vuelva una consigna vacía, a partir de la cual se implementen ciegamente ciertas políticas por convicción, sin una verdadera reflexión sobre su significado y, quizás especialmente, sobre las dificultades y tensiones que supone el ponerla en práctica adaptándose a los distintos contextos, las aparentes objeciones teóricas y, por qué no decirlo, a la misma diversidad que se aspira a incluir.

Quienes promovemos un principio debemos ser también los primeros en cuestionarlo, para poder abordar las críticas y dificultades de manera sólida; es por eso que, si bien reconocemos que existen contradicciones, hemos expuesto brevemente las distintas soluciones que se han propuesto para ellas, y que se deben tener en consideración al pensar y hacer en defensa de una educación realmente inclusiva. Una que, ante todo, garantice la calidad y la equidad para todos y cada uno de sus estudiantes, en un sentido integral y pleno que aspire, con todos los obstáculos que pueda enfrentar, a lograr el desarrollo pleno del ser humano.

Bibliografía

Alshutwi, S. M., Ahmad, A. C., & Lee, L. W. (2020). The impact of inclusion setting on the academic performance, social interaction and self-esteem of deaf and hard of hearing students: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 248–264. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.19.10.14>

Córdoba, F., Lara, F., & GarcíaAndrés. (2017). El Juego Como Estrategia Lúdica Para La Educación Inclusiva Del Buen Vivir. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 32, 1–12. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos-Consultadaenfecha>

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

Dover, T. L., Kaiser, C. R., & Major, B. (2020). Mixed Signals: The Unintended Effects of Diversity Initiatives. *Social Issues and Policy Review*, 14(1), 152–181. <https://doi.org/10.1111/sipr.12059>

Goffman, E. (2016). Selections from stigma. In *The Disability Studies Reader, Fifth Edition* (pp. 133–144). <https://doi.org/10.4324/9781315680668>

Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P., & Straight, B. (2005). Living Stigma: The Impact of Labeling, Stereotyping, Separation, Status Loss, and Discrimination in the Lives of Individuals with Disabilities and Their Families. *Sociological Inquiry*, 75(2), 197–215. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2005.00119.x>

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Boryaque, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. A report prepared for the Instituto Alana. In Abt Associates. *Abt Associates*. 4550 Montgomery Avenue Suite 800 North, Bethesda, MD 20814. Tel: 301-347-5000; Fax: 301-634-1801; Web site: <http://abtassociates.com>.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49(3–4), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition – deaf children’s moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, 21(2–3), 116–132. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>

Nario-Redmond, M. R., Noel, J. G., & Fern, E. (2013). Redefining Disability, Re-imagining the Self: Disability Identification Predicts Self-esteem and Strategic Responses to Stigma. *Self and Identity*, 12(5), 468–488. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.681118>

Radulski, E. M. (2022). Conceptualising Autistic Masking, Camouflaging, and Neurotypical Privilege: Towards a Minority Group Model of Neurodiversity. *Human Development*, 66(2), 113–127. <https://doi.org/10.1159/000524122>

Schotte, S., Gisselquist, R., & Leone, T. (2023). Does affirmative action address ethnic inequality? A systematic review of the literature. *UNU-WIDER., WIDER Working Paper*. <https://doi.org/https://doi.org/10.35188/unu-wider/2023/322-2>

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. In *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Issue June, pp. 7–10). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Van Miegheem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H., Garrido Reyes, C., Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H., & Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación Chilena. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(2), 468–499. <https://doi.org/10.15517/AIE.V20I2.41709>

Weinstein, R. S., Gregory, A., & Strambler, M. J. (2004). Intractable Self-Fulfilling Prophecies Fifty Years After Brown v. Board of Education. *American Psychologist*, 59(6), 511–520. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.6.511>

Yeo, R., & Moore, K. (2003). Including Disabled People in Poverty Reduction Work: “Nothing About Us, Without Us.” *World Development*, 31(3), 571–590. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(02\)00218-8](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(02)00218-8)

