
Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social

Broadening the notion of participation in inclusive education: a social justice approach

Resumen

La educación inclusiva es un movimiento global con diferentes prismas y ángulos locales. En los últimos años se ha definido la educación inclusiva desde la justicia social. Así, se viene vinculando la inclusión con la justa redistribución de la educación, el reconocimiento de todas las culturas, lenguajes y habilidades, y la representación política en la toma de decisiones educativas individuales y colectivas. Nuestro objetivo en este trabajo es sintetizar los puntos más importantes de ambas perspectivas (educación inclusiva y justicia social) y profundizar en cómo se aplican a un concepto fundacional de la educación inclusiva: la participación. La participación resulta estratégica para construir prácticas educativas y sociales más justas y puede actuar como un núcleo central entre la redistribución, el reconocimiento y la representación.

Palabras clave

Participación, educación inclusiva, justicia social, teoría crítica de la raza, discapacidad.

Abstract

Inclusive education is a global movement with different prisms and local angles. In recent years inclusive education has been framed using principles of social justice such as fair redistribution of education, recognition of all cultures, languages, and abilities, and political representation in individual and collective educational decision-making. Our aim in this theoretical paper is to synthesise the most important points of both perspectives (inclusive education and social justice) and to deepen, using an intersectional analysis, how they apply to a foundational concept of inclusive education: participation. Participation is strategic to building fairer educational and social practices and can act as a central core between redistribution, recognition, and representation.

Keywords

Participation, inclusive education, social justice, critical race theory, disability.

Marta Sandoval Mena

<marta.sandoval@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España

Federico Waitoller

<fwaitoll@uic.edu>

University of Illinois Chicago. Estados Unidos



Para citar:

Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>>

Fecha de recepción: 01-03-2022

Fecha de aceptación: 22-11-2022



1. Introducción

En los últimos años, la educación para la justicia social y la educación inclusiva se han convertido en marcos de referencia indiscutibles para repensar y transformar los sistemas educativos con vistas a que estos contribuyan al desarrollo de sociedades igualmente justas e inclusivas. La aspiración por una educación más inclusiva comparte con una educación para la justicia social el propósito moral de querer contribuir al desarrollo de una sociedad con mayor equidad. Esto es, una sociedad donde las capacidades personales y el marco de relaciones sociales, de toda índole, no vayan asociadas a inaceptables parámetros de desigualdad, desventaja, discriminación o menosprecio. Una sociedad con mayor equidad depende, obviamente, de otros muchos factores que se sitúan “más allá de las puertas de la escuela” (Ainscow *et al.*, 2006, p. 32), pero una escuela justa e inclusiva puede contribuir a poner los cimientos para construir y sostener una sociedad justa y pluralista. En este sentido, cabe preguntarse: ¿es posible una escuela inclusiva que opera en un contexto social que no lo es?

En todo caso, resulta obvio que no todo el personal docente (ni académico) se rebela contra las desigualdades lacerantes que vivimos y que “no pocos” aceptan sin cuestionarse estas desigualdades o aceptan las desigualdades estructurales como inherentes a cualquier tipo de sociedad. Echeita (2019) nos recuerda que, como educadoras y educadores, tenemos una inequívoca e importante responsabilidad en que lo que hagamos puertas adentro de la escuela (en colaboración con otros agentes educativos) sea parte de la solución y no parte del problema. Por esto, quienes se dedican a la docencia deben acordar el enfoque desde el que poder identificar situaciones justas e injustas.

Desde nuestra visión, la inclusión es una práctica de justicia social por definición. Eso sí, la defensa de la educación inclusiva como una práctica esencial y socialmente justa podría beneficiarse de enfoques teóricos de justicia social. En este sentido, algunas autoras y autores han aplicado el modelo tridimensional de Nancy Fraser para fortalecer la conceptualización de la inclusión como un componente sin el que no se puede entender una educación para la justicia social (Fraser, 2008; e.g., Christensen y Rizvi, 1996; Waitoller y Artilles, 2013; Domingo-Martos *et al.* 2022). Como es conocido, el modelo se refiere a tres dimensiones: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política. Este enfoque resulta especialmente relevante y útil para identificar situaciones justas e injustas dentro del marco escolar. En este sentido, el alumnado puede experimentar formas de exclusión debido a formas complejas de marginación basadas en la mala distribución, la mala representación y el mal reconocimiento.

La educación inclusiva se basa en la garantía para todas y todos de las mismas oportunidades en el acceso a aprendizajes de calidad, en el reconocimiento de las diferencias del estudiantado que deben tener su correlato en los contenidos educativos, los diseños didácticos y las evaluaciones; y en la participación, que enfatiza la importancia de aprender y colaborar con otros compañeros y compañeras, y alude a la necesidad de cuidar el bienestar personal y social del alumnado.

Tradicionalmente, el desarrollo de la educación inclusiva ha estado ligado a la educación de estudiantes con discapacidad. No obstante, en la última década ha existido un empuje intelectual para impulsar una educación inclusiva centrada en formas de exclusión interseccionales. La interseccionalidad es una forma de opresión estructural producida por la interacción de dos o más formas de opresión, lo que resulta en una nueva forma cuantitativa y cualitativamente distinta a la que resultaría de la suma de diversas causas de discriminación (Crenshaw, 1991).

En ocasiones, las personas sufren dobles y triples discriminaciones por diversos factores propios de la cultura (religión, lengua, afinidad cultural, etc.), pero también por sus condiciones socioeconómicas, administrativas (estatus legal) y, por supuesto, de género. Por lo que, desde este enfoque, la educación inclusiva tiene que identificar y dismantelar injusticias generadas por las interacciones del discapacitismo, del racismo y otros “ismos” y enriquecerse de enfoques como la **teoría crítica de Raza y Discapacidad**, conocida en inglés como DisCrit (Disability Studies and Critical Race Theory) (Annamma *et al.*, 2013). Esta teoría tiene sus raíces en la Teoría Crítica de la Raza (Bell, 1976), la cual explica cómo el racismo afecta a los sistemas educativos (Ladson-Billings y Tate, 1995). De esta manera, para acercarnos a una educación más justa, se hace imprescindible enfocar desde la redistribución, el reconocimiento y la representación, las complejidades de las injusticias educativas localizadas en la intersección de raza, discapacidad y otras formas de diferencia social.

Partiendo con el convencimiento de que no hay educación inclusiva que no lo sea para la justicia social, el objetivo de este trabajo es aportar algunas propuestas, las cuales contribuyan a romper las resistencias estructurales de los sistemas educativos y sus actores que dificultan la aplicación de políticas y prácticas que promuevan niveles de equidad cada vez mayores.

Definir o delimitar el término participación no resulta un hecho sencillo, pues es un concepto polisémico, que como señalan Trilla y Novella (2001), puede referirse a múltiples acciones: hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar una acción. En cualquiera de estos significados la participación se vería incardinada en los ejes de la justicia social delimitados por Nancy Fraser (redistribución, reconocimiento y representación). Asimismo, Waitoller y Artilles (2013) relacionan la participación con tres significados en el terreno de la educación inclusiva: 1) Compartir los espacios comunes del aula y del centro y la habilidad para aprender juntos (redistribución), 2) el bienestar emocional, el sentimiento de pertenecer a un grupo y la capacidad de participar críticamente en la construcción de conocimiento (reconocimiento) y 3) la implicación en la toma de decisiones como componente básico para la acción (representación). Estos tres significados se encuentran enlazados entre sí, como es lógico, resultando difícil entender la dimensión real de cada uno de ellos si no es en relación dialéctica con los otros.

En las próximas secciones de este manuscrito discutiremos de qué forma el modelo de Fraser puede actuar como núcleo conceptual de la participación en la educación inclusiva. Siguiendo el trabajo de Annamma y Handy (2020), la discusión de estas superposiciones semánticas se expande y se enriquece con un análisis interseccional que tiende a ser omitido en la literatura sobre la educación inclusiva. Particularmente, nos referimos aquellas de activistas con discapacidades pertenecientes a etnias o grupos culturales minoritarios, como podrían ser, entre otros colectivos, mujeres de la comunidad afrodescendiente en Estados Unidos o gitanas en España. Particularmente, nos centramos en los trabajos de Mia Mingus (2011; 2017) y Talila Lewis (2016; 2017).

2. La participación y la redistribución

Los principios distributivos han enmarcado desde hace mucho tiempo las políticas de equidad y escolarización en las reformas educativas de diversos países. Según Jost y Kay (2010, p. 145) “las propuestas de justicia social como un asunto de (re)distribución se focalizan en las acciones para repartir, ya sean bienes

sociales, recursos materiales o culturales. Su punto central pivota alrededor del criterio a escoger sobre cuándo y dónde se distribuyen los recursos o servicios especiales”.

El principio de redistribución se ha visto reflejado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), en concreto en el número 4, dedicado a la Educación de Calidad, por el que se insta a garantizar el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas las estudiantes como base fundamental para un desarrollo sostenible. Asimismo, el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006) aboga por “un sistema de educación inclusivo, garantizando el acceso en igualdad de condiciones, así como los ajustes razonables y apoyos que sean necesarios”. Desde esta perspectiva, una participación inclusiva empieza por dar acceso a todas y todos los estudiantes a espacios y actividades en donde los recursos escolares y espacios son distribuidos de manera equitativa y justa.

Sin embargo, la redistribución como modelo de justicia también ha tenido sus críticas. Quienes defienden el modelo meritocrático señalan que las escuelas ofrecen igualdad de oportunidades y que los aprendizajes de calidad están condicionados por el esfuerzo y tesón del estudiantado. No obstante, este supuesto parte de la consideración, como recordaba Brantlinger (1997), de que la escuela es neutral y aunque muchas personas expresan su preocupación por el alumnado en desventaja, no se preguntan cómo ésta influye en el comportamiento de las y los estudiantes, ni cómo puede generar exclusión a través de sus prácticas cotidianas, muchas veces abiertamente excluyentes.

En este sentido, Dubet (2005) señala la necesidad de introducir el “principio de diferencia”, dirigido a las alumnas y a los alumnos marginalizados porque constituye la forma más justa de contrarrestar el modelo meritocrático. Según este sociólogo, las desigualdades sólo pueden ser legítimas si ayudan al colectivo más desaventajado. Así mismo Rawls (2001) establece dos principios, el de compensación y de las políticas de discriminación o afirmación positiva, con el propósito de “que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas” (Rawls, 2001, p. 123). La distribución equitativa está basada en la diferenciación, pero no puede significar ni asimilación, ni estigmatización. De esta manera, el modelo redistributivo tiende a no reconocer las jerarquías asociadas con las construcciones de diferencia. Minnow (1990) nos recordó que la diferencia no es natural, ni accidental, sino que surge de las formas en que la sociedad crea y asigna categorías (por ejemplo, latino, femenino, de bajos ingresos) para negar o permitir la inclusión y la participación total en actividades como, por ejemplo, la educación, que han sido diseñadas para grupos dominantes. El problema es que la diferencia se ha asociado históricamente con la desviación y el déficit (Du Bois, 1960) y, en sociedades diversas, tratar la diferencia como desviada y deficiente tiene serias consecuencias para lograr la equidad educativa.

Los principios de redistribución en el ámbito educativo se traducen con demasiada frecuencia en políticas y prácticas educativas enmarcadas en el ámbito de la educación compensatoria (término obsoleto que reproduce una terminología asociada al modelo del déficit), que no consiguen reducir dichas desigualdades, sino que, quizás por eso, la mayoría de las veces las perpetúa (Corujo *et al.*, 2018; González, 2002; Rodríguez, *et al.*, 2018). Por ejemplo, en la realización de actividades de apoyo en tiempos y espacios diferenciados, que se realizan predominantemente fuera del grupo aula. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el enfoque intrínsecamente excluyente de la denominada “Educación compensatoria”, que por defecto considera a estudiantes inmigrantes con “carencias lingüísticas en la lengua vehicular”, en lugar de considerarles en proceso de ser bilingües o multilingües.

La justa redistribución exige, en primer lugar, trascender las características individuales del alumnado y abordar este fenómeno desde posiciones más globales y sistémicas. En segundo lugar, actuar con premura, ya que la mayor parte de estas actuaciones se ofrecen al alumnado tras un lento proceso de diagnóstico y etiquetaje, y, cuando por fin llegan, su desenganche escolar es tan significativo que resulta enormemente difícil revertirlo.

En estos programas “de educación especial” y/o “compensación”, la diversidad es tipificada en categorías excluyentes sobre las que se valora si el alumnado es merecedor o no, de una u otra actuación. Tampoco suele existir un cuestionamiento sobre la calidad de las experiencias educativas que ofrecen a sus participantes. En este sentido, González (2002) afirmó que cuando el alumnado se descuelga del proceso educativo, de la misma forma se descuelga de las actividades y acontecimientos que forman parte del orden escolar en el que está inmerso. Por tanto, es imprescindible que las escuelas asuman sus responsabilidades y reorienten sus prácticas para ofrecer experiencias más ricas y relevantes para todas y todos.

Los enfoques distributivos, por lo tanto, son importantes, pero no suficientes (Fraser, 1997), ya que pueden estar estrechamente preocupados por eliminar o domesticar la diferencia y pueden tener efectos colaterales para las poblaciones que están tratando de incluir. Dichos enfoques compensatorios también han sido criticados por activistas con discapacidades cuyos trabajos se basan en una justicia interseccional. En este sentido, Lewis (2016; 2017) argumenta que el acceso a bienes sociales no es suficiente y que se necesita transformar y expandir lo que entendemos como humanidad para obtener una redistribución más justa. Por su parte, Mingus (2017), por ejemplo, sostiene que el acceso a dichos bienes, como la educación, no es suficiente ya que tienden a ser enfoques individualistas y asimilacioncitas. Un estudiante puede ser “incluido” pero sentirse aislado ya que el contexto espacial e ideológico donde está incluido no valora su identidad y humanidad. Mingus (2017) propone una justicia basada en un acceso liberatorio, de interdependencia, y una intimidad que reemplace los mitos de la independencia y el individualismo. La autora define la intimidad de acceso (“access intimacy”) como esa comodidad que se tiene cuando alguien entiende profundamente las necesidades de accesibilidad sin tener que explicarlas o luchar por ellas.

El valor de la “intimidad de acceso” radica en que todas las personas se sientan coparticipes y cómodas en todos los ámbitos de la vida, que sean de socialización comunitaria y que no se habiliten espacios específicos para las personas con discapacidad. Un acceso que empodere significa, por tanto, valorar que las personas dependen las unas de las otras y pueden emprender acciones comunitarias, más colectivas e interseccionales, para derribar barreras sociales, culturales y espaciales.

Esto significa eliminar aquellas maneras de entender la inclusión relacionadas con adaptaciones o ajustes para las personas con discapacidad, solo si resulta conveniente o no muy costoso hacerlas. Esto sucede en muchas situaciones, como en la cláusula del ambiente menos restrictivo en el sistema legal estadounidense (Individuals With Disabilities Education Act, 2004) o cuando las “aulas especializadas” en contextos ordinarios no garantizan la creación de entornos educativos plenamente democráticos, pues la escolarización del alumnado con discapacidad u otras dificultades de aprendizaje en aulas segregadas estaría configurando un doble sistema educativo que no responde a los planteamientos de una verdadera educación inclusiva.

Autoras como Mingus (2011; 2017), Lewis (2016; 2017), Waitoller y Annamma (2017), Waitoller *et al.* (2019), y Annamma y Handy (2020) argumentan que la redistribución tiene que ser interseccional. Eso es, que considere y actúe sobre los factores estructurales que determinan una distribución injusta que afecta de manera especial a personas cuyas identidades están construidas sobre diferencias sociales (e.g raza y dis-

capacidad) que se superponen. Por ejemplo, un estudiante afroamericano con discapacidad podría verse discriminado por la interacción simultánea de factores estructurales como su falta de recursos económicos, su asistencia a una escuela segregada por su condición de afroamericano y por atribuírsele la condición de usuario de servicios de educación especial a causa de su discapacidad.

De esta forma, al referirnos a la redistribución en una escuela inclusiva, esta sería aquella que, más que dar acceso a un servicio educativo especial, facilitaría aprendizajes de calidad conjuntamente a todas y todos los estudiantes. Para ello, es imprescindible cuestionar las jerarquías marcadas desde modelos compensatorios de redistribución. Por tanto, una participación inclusiva exige el educar en el seno de comunidades interdependientes que rechacen modelos individualistas y estereotipados de humanidad.

3. La participación y reconocimiento cultural y de identidades

La traslación que se ha hecho del principio del reconocimiento en el marco de la educación inclusiva resulta clave para construir sistemas políticos y prácticas escolares más justas. Enfocado en una dimensión cultural de la justicia, el reconocimiento se ha configurado como una dimensión central de la justicia social. Como señala Honneth (2009):

“Desde hace algún tiempo, el lugar de esta influyente idea de justicia lo ocupa una nueva visión: el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto” (Honneth, 2009, p. 10).

La propia Nancy Fraser acuña el concepto de “reconocimiento erróneo”, cuando se representa a las personas por unos patrones institucionales en los que subyacen valores culturales que les impiden ser miembros plenos de la sociedad. De esta forma, se corre el riesgo de trasladar la valoración de la ineficacia de estas instituciones a una incapacidad “de estas personas” para beneficiarse de lo que ellas ofrecen. Cuando los conflictos existentes entre las diferentes identidades en la escuela se evitan o se anulan en el aula, la institución escolar se convierte en un mero agente socializador de las identidades legitimadoras, obligando a esos chicos y chicas a asumir un sistema de valores, normas y significados que, aunque estén legitimados por los grupos hegemónicos, muchas veces son injustos y no satisfacen sus necesidades materiales y simbólicas. En este sentido, la institución se convierte en un lugar de dominación, en el que las personas sufren represalias (a través del sistema de producción y de las sanciones específicas que la escuela desarrolla a través del profesorado) si no se adaptan o si se resisten a las pautas culturales definidas en ella.

En el extremo más opuesto al reconocimiento se encuentran las manifestaciones más graves del maltrato por abuso de poder, llevado a cabo por aquellos con quienes, sin embargo, se debería convivir en un clima de respeto y afecto. Los niños, niñas y adolescentes vulnerables, con discapacidades, pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de comunidades de migrantes o refugiados corren un mayor riesgo de violencia y acoso escolar (UNESCO, 2017). Los costes, no solo sociales, del acoso escolar son elevados. Niñas y niños acosados se enfrentan a un mayor riesgo de padecer problemas de salud física y mental, y pensamientos suicidas (UNESCO, 2017). Especialmente se ha analizado el acoso en estudiantes inmigran-

tes, ya que son ellos los que suelen experimentar varias capas de opresión (Elame, 2013). La UNESCO (2017) ha denunciado la especificidad del “acoso que tiene como objetivo la condición de inmigrante de otra persona o los antecedentes familiares de inmigración en forma de burlas y calumnias, referencias despectivas al proceso de inmigración, agresiones físicas, manipulación social o exclusión por la condición de inmigrante” (p. 17).

No obstante, en ocasiones, la falta de reconocimiento resulta menos visible y evidente, ya que se manifiesta a través de las interacciones con los docentes y con el grupo de iguales. A veces, estas agresiones pueden ser muy sutiles, por lo que resulta muy necesario detectar el uso de *microagresiones*. En este caso, Sue (2010) identifica tres clases de microagresiones. La primera la constituyen las que hacen referencia a alusiones raciales explícitas, caracterizadas principalmente por comportamientos verbales y no verbales destinados a herir a la víctima mediante insultos, aislamiento flagrante o acciones discriminatorias intencionadas. La segunda, son los microinsultos, que se caracterizan por comportamientos verbales y no verbales más indirectos que transmiten creencias estereotipadas. La tercera clase es la de las microinvalidaciones, que se producen en comunicaciones que excluyen, niegan o anulan los pensamientos, los sentimientos o la realidad experiencial de un individuo de una minoría racial-étnica.

Esta falta de reconocimiento puede derivar en discriminaciones opacas, incluso no conscientes por parte de los docentes (Gillborn y Youdell, 2000; Krull *et al.*, 2018) y exigen estar alerta ante situaciones que pasan desapercibidas.

Las políticas de reconocimiento quedan debilitadas por la forma en que los docentes perciben las diferencias. En unos casos, ciertas diferencias pueden significar superioridad o inferioridad y provocar una variedad de respuestas emocionales tales como miedo, hostilidad o, un poco más positivamente, curiosidad (véase Fraser y Honneth, 2006; Young, 1990). Del mismo modo, en algunos casos lo que provoca es la negación de la diferencia en aras de buscar la justicia, lo que Taylor (1992) llama *ceguera de la diferencia* (“difference-blind”), aunque siguiendo el consejo de Annamma *et al.* (2017) preferimos el término “*evasión a la diferencia*”. Ya que, el no reconocimiento puede causar exclusión y opresión (Taylor, 1992, p. 25) si no cambian las jerarquías de poder asociadas a la construcción de la diferencia.

En este sentido, una participación inclusiva requiere conectar con las biografías, culturas, contribuciones y perspectivas no dominantes a través del currículo y otras prácticas educativas (Keddie, 2012). Por su parte, Slee (2001, p. 200) habla “de la pedagogía del reconocimiento” en la que los estudiantes necesitan reconocer en el currículo sus propias experiencias, sociales y familiares, e identidades. En los Estados Unidos, dichas pedagogías se ven plasmadas en “Culturally Sustaining Pedagogies” (CSP, Pedagogías Culturalmente Sostenibles) (Ladson Billings y Tate, 1995). De ahí que la participación de las y los estudiantes como reconocimiento esté relacionada con el “reconocer y valorar” sus aprendizajes previos, sus fondos de conocimiento y sus fondos de identidad. Si una escuela o una educación tienen poco significado para el alumnado es improbable que puedan tener logros académicos.

Cabe agregar que dicho reconocimiento tiene que abarcar a la discapacidad como identidad, algo que las pedagogías suelen omitir. La discapacidad es parte de la identidad y del repertorio cultural de las y los estudiantes y, como tal, debe ser así reconocida, como una identidad social (Waitoller y Thorius, 2016). Por su parte, Mitchell (2015, p. 5) afirma que “la inclusión significativa solo es digna si se reconoce más plenamente que la discapacidad proporciona valores alternativos para la vida, que no simplemente ratifica los conceptos imperantes de normalidad”. Las personas en situación de discapacidad han desarrollado diversos

patrones e identidades culturales en respuesta a contextos y luchas sociales, económicas y culturales. Por ejemplo, la comunidad del trastorno del espectro autista se ha convertido en un excelente ejemplo de tales patrones e identidades culturales. Una gran cantidad de escritoras/es, blogueras/os, músicas/os, cineastas y académicas/os autistas han afirmado que el autismo es una cultura e identidad (Strauss, 2013). En una participación inclusiva, estas identidades deben ser apoyadas y deben guiar explícitamente a docentes y demás estudiantes a explorar formas alternativas de ser y navegar por el mundo.

La participación en el eje del reconocimiento implica un compromiso activo con lo que se aprende y se enseña y, por tanto, que el estudiante pueda llegar a ser reconocido y aceptado por uno mismo. Además, esta aceptación les hace percibirse como personas competentes y legitimadas para actuar o tomar decisiones en aquellos asuntos del ámbito escolar concretos que les competen. Es este sentimiento de pertenencia el que les permite sentirse parte de una institución y enfrentar situaciones o desarrollar acciones para solucionar problemas que se asumen como suyos. En este sentido, la participación transforma al estudiante, ya que en la medida que la persona participa se ve transformada por la realidad o hecho en el que participa (Sandoval, 2013).

En términos de un reconocimiento justo, las posibilidades de participación inclusiva están imperiosamente relacionadas con las prácticas dirigidas a personalizar la enseñanza. Estas prácticas implican la movilización de todo el potencial de los entornos de aprendizaje (también en el ámbito de lo extracurricular) donde los estudiantes puedan desarrollar sus múltiples capacidades. Tedesco *et al.* (2014, p. 534) también señalan esta relación. Explican que “personalizar la educación significa respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada persona, dentro de un marco de colaboración entornos considerados como comunidades de aprendizaje, en los que todos son necesarios y todos se apoyan mutuamente”.

Esto implica mover el foco de análisis desde el estudiante hacia las prácticas educacionales. Un ejemplo claro de este modo de reconocimiento en la participación de modelos ligados al diseño universal de aprendizaje (DUA), que ofrece un marco para diseñar actividades de aprendizaje en donde se ofrecen múltiples formas de participación y de demostración de conocimiento.

Las luchas por la justicia basadas en el reconocimiento tienden a configurar como esenciales las diferencias grupales sin tener en cuenta la diversidad dentro del grupo, que es primordial para comprender a las personas jóvenes y adultas con discapacidades. Por ejemplo, la mayor parte de la investigación y los esfuerzos en educación inclusiva en los EE. UU se han centrado en las diferencias de capacidad, incluidos las y los estudiantes con discapacidades en aulas de educación ordinaria. Sin embargo, se ha ignorado la vinculación histórica que ha tenido y tiene la raza, el idioma y la discapacidad (Artilles y Kozleski, 2007). Como consecuencia de esta vinculación, los esfuerzos hacia la educación inclusiva han beneficiado más a unos estudiantes que a otros. Los procedentes de minorías étnico-culturales y lingüísticas continúan estando desproporcionalmente representados en la educación especial, a pesar de décadas de esfuerzos e investigaciones para eliminar esta situación de inequidad (Voulgarides *et al.*, 2017, Sandoval *et al.*, 2022).

Además, en EEUU a pesar de que el tiempo que el alumnado con discapacidades pasa en las aulas ordinarias ha aumentado a lo largo de los años, el procedente de minorías, como la afroamericana o inmigrantes, continúan ubicándose en entornos más segregados que sus compañeros y compañeras blancas con el mismo diagnóstico de discapacidad (United States Department of Education, 2020), un fenómeno exacerbado entre estudiantes de bajos ingresos (LeRoy y Kulik, 2004).

Por esto, se necesita un enfoque interseccional del reconocimiento, ya que el reconocimiento erróneo u opresivo de la diferencia se amplifica cuando el racismo, el etnocentrismo y el discapacitismo se entrelazan.

Lewis (2016) argumenta que no podemos eludir ni la discapacidad, ni la raza de las víctimas de maltrato, ya que las intersecciones de estas les hacen más susceptibles a la violencia. Trasladando su argumento a la educación, podemos decir que las formas estructurales de opresión basadas en el racismo y el capacitismo interactúan, propiciando la devaluación y marginalización de las identidades de estudiantes con discapacidades que proceden de minorías ya de por sí excluidas.

La participación en la educación inclusiva implica diseñar y practicar políticas y pedagogías que valoren las complejas identidades de las y los estudiantes en las cuales interactúan varias formas de diferencia social. El eje de participación inclusiva es el que mejor nos lleva a fusionar pedagogías de diferencias de habilidad y culturales. Por ejemplo, Waitoller y Thorius (2016) proponen armar un tejido pedagógico enhebrando las pedagogías culturalmente sostenibles (PCS) al enfoque del diseño universal de aprendizaje. Se trata de enfatizar los enfoques de enseñanza universales fomentando el pluralismo lingüístico, literario y cultural como parte del proyecto democrático de la escolarización.

4. Representación de estudiantes en núcleos de poder

Basada en la dimensión política de la justicia, el principio de representación resulta también fundamental para la educación inclusiva. Tener representación social de una forma activa y equitativa es un asunto de justicia social que se reconoce a aquellos grupos humanos que tradicionalmente han sido excluidos por su género, etnia, religión, condición física y/o mental, orientación sexual, educación o condición económica, entre otros. Por su parte, Honneth (2009) propone hablar de justicia como representación considerando que una de las formas de minusvaloración de las personas está directamente relacionada con su déficit de participación democrática.

También, Fraser (2008, p. 78) afirma “que no hay redistribución ni reconocimiento sin representación activa, directa y orientada a la justicia”. Para la autora, superar la injusticia significa también eliminar aquellas barreras procedentes de las instituciones que impiden a algunas personas participar con pleno derecho. Señala que, aparte de la distribución de recursos que asegura que existan las voces y su reconocimiento, estas deben tener suficiente estima social, estando representadas en la esfera de la toma de decisiones. Para Nancy Fraser, la representación es un requisito político previo para que se dé la participación democrática y considera ésta como el sentido y la materialización de los otros dos ejes:

“Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar quien cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de las otras dos dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién está excluido del círculo de los que tiene derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo” (Fraser, 2008, p. 41).

Esta dimensión la vinculamos al derecho a ser escuchado y considerado en las decisiones educativas que a cualquiera le conciernen, individual o colectivamente, por formar parte de una comunidad. Ello conecta con las oportunidades (o la falta de ellas) de participar en las estancias formales que los centros escolares tienen para promover la participación educativa, sea en la propia clase o en los órganos colegiados formales (consejos escolares, delegación de estudiantes, portavoces, etc.) o informalmente.

La participación en ámbitos representativos de la comunidad escolar es una dimensión que sólo puede llevarse a cabo si el centro genera oportunidades cotidianas y sistémicas para poder hacerlo. Las posibilidades de participación en los centros educativos pueden estar presentes en cuanto a formas y grados, en función de los ámbitos, como en la propia gestión del centro, en las actividades académicas o propiamente curriculares, o en las actividades extraescolares y comunitarias. En relación con la gestión, las alumnas y los alumnos pueden implicarse en tareas de mantenimiento de las instalaciones del centro, así como de la gestión de servicios, la biblioteca, el patio, actividades artísticas, resolución de conflictos u otros. En el ámbito curricular, las y los estudiantes pueden participar en la concreción de los contenidos de las áreas y materias, en los métodos de aprendizaje cooperativo con los compañeros, ejercer como intérpretes, entre otros. No sólo porque tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejora el funcionamiento de los centros escolares. Por último, la representación se refleja no solo a través de la participación de los estudiantes en sus comunidades escolares sino también a través del activismo.

Una justa representación debería atender a los matices que generan las intersecciones de diferencia y evitar generalizaciones. Por ejemplo, las visiones sobre la realidad de un niño de origen afroamericano o de un país latinoamericano difieren completamente de las vivencias de otro niño, aunque procedan de países colindantes. Volviendo a Mingus (2017), la representación y el activismo en la educación inclusiva demanda una participación que se enfoque en la interdependencia y un acceso íntimo y colectivo. Se debe basar en el entendimiento de que la independencia y el individualismo son mitos, y para luchar por una escuela más justa se necesita solidaridad e interdependencia.

Cabría mencionar la pertinencia de las medidas de acción positiva en las escuelas, aunque estas medidas han sido motivo de polémica en muchas ocasiones, ya que constituyen un instrumento necesario, de carácter temporal, para combatir las desigualdades sociales y promover la participación ciudadana. En este sentido, no podemos dejar de reconocer, al igual que Fraser (1997), que estas medidas se proponen para compensar las desigualdades, pero no apuntan al cambio de las estructuras que promueven o reproducen esas desigualdades. De ahí que la autora defienda que:

“Las soluciones deberían ser de orden transformativo, apuntando a transformar y a construir pensamiento más allá de la concepción binaria imperante, los buenos y los malos, los homos y los heteros, los hombres y las mujeres, los blancos y los negros, los capacitados y los discapacitados, apuntando a reemplazar redes de relaciones jerárquicas por redes de diferencias múltiples que interceptan y que cambian constantemente” (Fraser, 1997, p. 51).

5. Conclusiones

A lo largo del texto se han identificado las contribuciones de las dimensiones de justicia social; redistribución, reconocimiento y representación a la participación, concebida como un constructo amplio, epicentro de la educación inclusiva e interseccional. Históricamente, los estudiantes con discapacidad, inmigrantes, indígenas o aquellos que pertenecían a una cultura distinta a la predominante han sido y son injustamente atendidos.

Las contribuciones de este texto resultan importantes para las y los responsables políticos y docentes. En este artículo se han cuestionado algunas prácticas que se llevan a cabo en educación inclusiva que repre-

sentan situaciones injustas para muchos estudiantes. En primer lugar, por la visión (re)distributiva de los estudiantes y los recursos, que se han revestido de modelos compensatorios y han mostrado serias limitaciones en el ámbito educativo. De ahí que Artiles *et al.* (2006), argumenten que los modelos redistributivos han dado lugar a distintas vías de escolarización, como la educación especial, que no han servido para garantizar una educación de calidad para todas y todos y han ayudado a mantener el *statu quo* del sistema en tanto en cuanto se ha puesto el foco en las carencias de los sectores sociales más desfavorecidos o de los propios estudiantes. Estos modelos de redistribución de acceso omiten completamente el análisis de factores como la organización escolar, el currículo, la ordenación o los criterios de sectorización y creación de centros, entre otros muchos. La respuesta a las necesidades del alumnado no puede desencadenar un acto de marginación, ni una actuación uniforme.

En segundo lugar, la visión tradicional del reconocimiento ha estado ligada a hechos puntuales e, incluso, folclóricos en los centros educativos, en lugar de examinar las concepciones ideológicas e históricas sobre la diferencia y analizar los enfoques de enseñanza para hacer frente a las variadas formas de aprendizaje y habilidades.

En este sentido, destacan los enfoques de enseñanza para todos los estudiantes basados en las diferencias individuales presentes a través de la historia social, su vida cotidiana y sus culturas como la norma y no la excepción. Además, de la participación sustantiva de las familias en las tomas de decisiones sobre la educación.

Por último, se hace necesario establecer las condiciones para que las personas estén representadas en el aprendizaje y las evaluaciones de dicho aprendizaje, haciendo así más significativo su sentido de pertenencia a la comunidad escolar. La escuela debe desafiar la cosificación de las “categorías” particulares atribuidas a determinados grupos de estudiantes, poniendo en primer plano la importancia de las identidades personales.

Aunque la labor docente reflexiva debe identificar y corregir situaciones educativamente injustas, no podemos obviar que el contexto social más amplio puede socavar los esfuerzos de la escuela y de la comunidad para eliminar las grandes desigualdades. El compromiso de justicia social también debe implicar activismo de carácter político (Larson y Ovando, 2001; Calderón y Ruiz-Román, 2016), con el fin de cambiar los sistemas que perpetúan la exclusión. Es decir, no sólo resulta necesario identificar y tener criterios para responder con justicia a las situaciones injustas, sino que hay que denunciar las estructuras sociales que perpetúan la marginalización de los colectivos en riesgo, basada en su atribuida falta de mérito. Las contribuciones del aprendizaje a través de servicio comunitario, fundamentado en pedagogías activistas, no sólo activas, puede ofrecer oportunidades excepcionales para desarrollar en los futuros docentes atributos generales y específicos de las disciplinas sobre inclusión y justicia social. Por lo tanto, existe una clara necesidad de cultivar un enfoque mucho más equitativo y socialmente justo de la inclusión, para ayudar a las y los docentes a entender mejor cómo podrían ser estas prácticas y para desafiar las prácticas de discriminación arraigadas. Un enfoque inclusivo exige distribuir, reconocer y representar múltiples identidades de estudiantes y de docentes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. *et al.* (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Annamma, S. A. *et al.* (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and disability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 131. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>.
- Annamma, S. A. *et al.* (2017). Conceptualizing color-evasiveness: Using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>.
- Annamma, S. A. y Handy, T. (2020). Sharpening justice through DisCrit: A contrapuntal analysis of education. *Educational Researcher*, 50(1), 41-50. <https://doi.org/10.3102/0013189X20953838>.
- Artiles, A. y Kozleski, E. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Journal of Language Arts*, 84(4), 351-358.
- Artiles, A. *et al.* (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8.
- Bell, D. A. (1976). Serving two masters: Integration ideals and client interests in school desegregation litigation. *Yale Law Journal*, 85(4), 470-516.
- Brantlinger, E. (1997). Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425-459. <https://doi.org/10.3102/00346543067004425>.
- Christensen, C. y Rizvi, F. (1996). *Disability and the dilemmas of education and justice*. Open University Press.
- Calderón-Almendros, I. y Ruiz-Román, C. (2016). Disadvantaged Identities: Conflict and Education from Disability, Culture and Social Class. *Educational Philosophy and Theory*, 48(9), 946-958.
- Corujo, M.C. *et al.* (2018). Valoración de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 31-48.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Domingo-Martos, L. *et al.* (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>.
- Du Bois, W. E. B. (1960). "Whither now and why?" A speech to the Association of Negro Social Science Teachers (1868-1963, March 31, 1960; W. E. B. Du Bois papers, MS 312). University of Massachusetts Amherst Libraries.
- Dubet, F. (2005). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Gedisa.
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Justicia social*, 8(2), 7-17.
- Elame, E. (2013). *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge*. Springer.

- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Editorial Siglo del hombre.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento? un debate político filosófico*. Ediciones Morata.
- Gillborn, D. y Youdell, D. (2000). *Rationing education: policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- González, T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, (29), 167-182.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del poder: fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad*. Machado Libros.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20. United States Code, section 1400 (2004).
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. En S. T. Fiske et al. (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). John Wiley & Sons Inc.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical studies in Education*, 53(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>.
- Krull, J. et al. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties or viceversa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. (1995). Toward critical race theory in education. *Teacher College Record*, (97), 47-68.
- Larson, C. y Ovando, C. (2001). *Confronting Biases: The Color of Bureaucracy*. Taylor & Fran Ladson Billings, 1995.
- LeRoy, B. y Kulik, N. (2004). *The demographics of inclusion: Final report materials for U.S. Department of Education Office of Special Education*, Wayne State University.
- Lewis, T. (22 de julio de 2016). *Honoring Arnaldo Rios-Soto and Charles Kinsey: Achieving liberation through disability solidarity*. TALILA A. LEWIS. <https://www.talilalewis.com/blog/achieving-liberation-through-disability-solidarity>.
- Lewis, T. (28 de enero de 2017). *Emmett Till and the pervasive erasure of disability in conversation about White supremacy and political violence*. TALILA A. LEWIS. <https://www.talilalewis.com/blog/emmett-till-disability-erasure>.
- Mingus, M. (12 de febrero de 2011). *Changing the framework: Disability justice*. Leaving Evidence. <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/02/12/changing-the-framework-disability-justice/>.
- Mingus, M. (12 de abril de 2017). *Access intimacy, interdependence and disability justice*. Leaving Evidence. <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>.
- Minnow, M. (1990). *Making all the difference. Inclusion, Exclusion and American law*. Cornell University Press.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.

- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Belknap Press [traducción al español (2001). La justicia como equidad. Una reformulación. Paidós Ibérica].
- Rodríguez, R. et al. (2018). *Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Edición Bellaterra.
- Sandoval, M. (2013). La participación de los alumnos como palanca en los procesos de transformación escolar. En G. Echeita et al. (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.35-53). Eduforma.
- Sandoval, M. et al. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula abierta*, 51(4) (en imprenta).
- Slee, R. (2001). *The Inclusive School*. Falmer Press.
- Strauss, J. N. (2013). Autism as culture. En L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 460-484). Routledge.
- Sue, D. W. (Ed.). (2010). *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*. Wiley.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism: "The politics of recognition": An essay*. Princeton University Press.
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. UNESCO.
- United States Department of Education (2020). *2018 annual report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act*. Departamento de Educación <https://sites.ed.gov/idea/2020-annual-report-congress-idea/>.
- Voulgarides, K. et al. (2017). Pursuing Equity: Disproportionality in Special Education and the Reframing of Technical Solutions to Address Systemic Inequities. *Review of Research in Education*, 41(1), 67-87.
- Waitoller, F. R. y Annamma, S. A. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education: Understanding complex equity issues. En M. Tejero Hughes y E. Talbott (Eds.), *The handbook of on diversity in special education* (pp. 23-44). John Wiley and Sons, Inc.
- Waitoller, F. R. y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research in inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356.
- Waitoller, F. R. et al. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes Afroamericanos y Latinos con discapacidades en Chicago. *Revista Publicaciones* 49(3), 37-55.
- Waitoller, F. R. y Thorius, K. K. (2016). Cross-Pollinating Culturally Sustaining Pedagogy with Universal Design for Learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for student dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press [traducción al español: La Justicia y la Política de la Diferencia, Ediciones Cátedra].