

---

# Interpelaciones desde la diversidad funcional. La (in) justa medida de la capacidad en Chile

Interpellations from functional diversity. The (un) fair measure of ability in Chile

---

## Resumen

Este artículo se enmarca en el contexto de la tesis doctoral “Políticas públicas sobre inclusión educativa: lógicas, mecanismos y configuraciones. Los casos de Chile y Estados Unidos”. Se aproxima a la problemática de la efectividad de las políticas de inclusión educativa, desde la sociología del individuo y el enfoque de investigación realista, para dar cuenta de la naturaleza del cambio social que propone, el modo en que los recursos se encadenan para cumplir con el objetivo y las formas en que son ofertados a los sujetos de la política para su interpretación. La evidencia sugiere que la inclusión es puesta en cuestión por los egresados, sea por los modos de identificación utilizados para acceder, el trato social que se debe sobrellevar para mantenerse una vez incluidos y/o por la valoración de los esfuerzos personales que se hacen para cumplir con las distintas exigencias escolares que el sistema educativo les impone.

---

## Palabras Claves

Justicia, inclusión educativa, evaluación, capacidades.

---

## Abstract

This article is framed in the context of the doctoral thesis “Public policies of inclusive education: logical mechanisms and settings. The case of Chile and USA”. It approaches the effectiveness of education inclusion policies, from the viewpoint of sociology of the individual and adopting a realist research approach. This approach is adopted in order to account for the nature of social change proposed and to describe how resources are linked in furtherance of the objective and the ways in which they are offered for interpretation by the subjects of politics. Evidence suggests that the graduates call inclusion into question, whether by the means of identification used to access, the social treatment to be overcome in order to remain once included or the assessment of personal effort that is made to meet diverse school requirements imposed by the educational system.

---

## Keywords

Justice, inclusive education, assessment, abilities.

## Ana María Valenzuela Rabi

<anavalenrabi@gmail.com>  
<ana.valenzuela.r@usach.cl>

Universidad Santiago de Chile

## Para citar:

Valenzuela, A. M. (2015): “Interpelaciones desde la diversidad funcional. La (in) justa medida de la capacidad en Chile”, *Revista Española de Discapacidad*, 3 (2): 55-77.

Doi: <<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.02.04>>

Fecha de recepción: 02-04-2015  
Fecha de aceptación: 24-11-2015



## 1. Introducción

Las personas que presentan diversidad funcional, según las estadísticas oficiales, son las que están más expuestas a la exclusión social o discriminación. Como consecuencia de esta segregación tienen acceso restringido a servicios de salud y a los edificios que albergan estos servicios (Schkolnik, 2010); son frecuentemente relegados de los procesos políticos (Stang, 2011); consiguen menor acceso a la educación (UNESCO, 2009); viven por debajo del umbral de la pobreza, poseen menor participación en la fuerza de trabajo e ingresos sustancialmente menores que los percibidos por personas sin discapacidad (OMS, 2011).

Una de las soluciones previstas para abordar esta problemática social es la inclusión de este colectivo en distintos niveles del sistema educativo, con el fin de igualar las oportunidades y su participación efectiva en otras esferas de la vida social. Los proyectos de integración escolar dentro del sistema regular de educación representan la herramienta de rango medio sobre la cual se articulan recursos y actividades para incluir a las personas que presentan diversidad funcional<sup>1</sup>. La iniciativa fue impulsada por el convencimiento de que las escuelas normales, con educación integradora, son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias y alcanzar la mejor formación posible (UNESCO, 1994), erigiéndose en la sociedad como la teoría dominante que moviliza la política.

### Problematización

Los adelantos más reveladores en materia de inclusión refieren al extenso marco jurídico desarrollado y garantías básicas otorgadas

1. En este estudio, estudiantes con diversidad funcional refiere a todas aquellas personas que requieren de apoyo adicional para acceder, progresar, mantenerse y egresar en sistema regular de educación.

durante estas últimas dos décadas,<sup>2</sup> junto al incremento de la subvención por alumno, el mayor acceso a las escuelas públicas y a servicios de educación especial, así como a la ampliación de la cobertura para personas que presentan distintos tipos de requerimientos adicionales. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos, las distintas evaluaciones ejecutadas en la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) exhiben que muy pocos jóvenes pueden graduarse en la escuela, proseguir estudios en la educación superior y menos aún transitar al pleno empleo (Ministerio de Desarrollo Social, 2011), lo que significa que la acción potencial del programa está en juego. La pregunta que se formula en todos los ámbitos es: ¿Qué impide que la promesa inclusiva se cumpla?

En primera instancia, según los organismos internacionales la problemática se origina en las exiguas y discontinuas acciones evaluativas de las políticas y los escasos seguimientos de programas públicos (CEPAL, 2010). Cuando éstas se efectúan, existen amplias diferencias entre las definiciones, las normas y las metodologías utilizadas (ONU, 2010), arrojando datos poco rigurosos y no comparables para determinar las condiciones reales a las que están expuestas las personas con discapacidad (OMS, 2011). Dichos vacíos en los sistemas de información, son un obstáculo significativo para la formulación eficaz de políticas y programas inclusivos, así como para la evaluación de sus progresos y el diseño efectivo de las intervenciones públicas.

En la arena institucional, un problema fundamental para las comunidades educativas es el sistema de control y supervisión que sostiene los departamentos de educación (CEAS, 2003; MINEDUC, 2004; UMCE, 2008; Fundación

2. Dentro de las más relevantes por su impacto en la elaboración de leyes y en la determinación de áreas de intervención, se encuentran las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (1993), la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, de la Organización de Estados Americanos” (1999) y la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (2006).

Chile, 2013). El reclamo de las instituciones enfatiza que los modelos de fiscalización están más centrados en la conformidad administrativa y reglamentaria que en la mejora de los establecimientos, ahogando la capacidad de las escuelas. Situados entre las riberas del diseño y la implementación de políticas, se advierte la constante controversia y disenso entre quienes diseñan y quienes implementan. Visto desde las políticas hacia las prácticas, se constata la existencia de una brecha entre los principios mandados, las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas concretas en el aula, que hacen difícil avanzar en el desarrollo de escuelas más inclusivas (Ainscow, 2013). Percibido desde las prácticas hacia las políticas, se insinúa la falta de legitimación y marginación de la masa crítica y de la población usuaria y/o beneficiaria en su implementación. Así como también señales confusas, un abordaje parcial del problema, insuficiente capacitación, disposición de recursos limitados y organización inadecuada desde el nivel central (Opertti, 2009).

Desde la mirada de las familias, la inserción social y educativa desde el nacimiento hasta la educación superior, es un “deambular” incesante en búsqueda de oportunidades, ya sea en el sistema público o privado. A mayor requerimiento de apoyo adicional y más edad, mayor es el grado de discriminación institucional y menor la probabilidad de proseguir estudios y obtener un empleo. Parafraseando a las madres consultadas, la integración escolar “es un camino sin rumbo” más allá de la condición económica, las escuelas a las que hayan asistido y los requerimientos que ellos tengan. Dicha percepción, se expresa en los discursos como un sentimiento de inseguridad profunda sobre el futuro, que reclama a una sociedad insensible y una clase política poco empática con la experiencia vital de quienes día a día deben luchar por un lugar digno en la sociedad para sus hijos(as).

Por último, para los estudiantes, la inclusión se ha convertido en una verdadera prueba que deben rendir para lograr ser tratados como iguales en términos de derechos, consideración y respeto. Identificados como discapacitados desde

la entrada, son instituidos como lo no deseado, rechazado y, muchas veces, lo amenazante. Se les trata diferente, porque son vistos como una barrera para aprender y un peligro para la competencia justa. Derivados, expulsados, sacados o autoexcluidos, a temprana edad descubren que “ser igual a los demás”, es un atributo o trofeo que se gana en el día a día de las exigencias escolares. Alcanzar esa justicia depende del esfuerzo personal que deben hacer para responder a los estándares comunes, sobreponiéndose al fracaso que siempre se explica por la “insuficiencia de sus rendimientos y las débiles capacidades que poseen”.

Las respuestas al cuestionamiento social son múltiples. Manifiestan un problema en el orden del funcionamiento, así como concepciones técnicas, políticas y morales que expresan significados no consensuados sobre la distribución de la justicia social en el sistema educacional. El discurso oficial del incumplimiento, el reclamo institucional del abuso, las justificaciones docentes sobre las deficiencias estructurales y las interpelaciones sobre un trato social digno, son el reflejo de ese desacuerdo.

#### Nuevas aproximaciones

El tema de fondo en la problemática, desde luego, no son los recursos, sino los motivos subyacentes que impulsan la cadena de ejecución de los proyectos. Es decir, la lógica fundamental que moviliza a la política (Donaldson y Lipsey, 2008), el modo en que los recursos (materiales, humanos y actividades) se encadenan para cumplir con el objetivo de interés o teoría del programa (Pawson, 2001, 2001a, 2006) y las formas en que son ofertados a los sujetos de la política para su interpretación (Araujo, 2009). Bajo esta perspectiva, la Política de inclusión educativa se comprende como la proyección del ideal social de “Igualdad”, que supone una concepción del mundo, de las relaciones que emergen y se construyen en él, así como del rol que cumple cada sujeto social en el proceso de transformación pensado. Las ideas, implícitas o explícitas, ofertan distintas representaciones

al sujeto para su interpretación, así como espacios posibles para su constitución como sujeto social. Sin embargo, “la acción del ideal siempre estará cruzada por lo que la experiencia social aporte” (Araujo, 2009, 2009a, 2009b; Araujo y Martuccelli, 2010), una experiencia que múltiple y consistentemente, se elabora, decanta y significa, gracias al “cotidiano trabajo del individuo”. Al proceso por el cual el sujeto deconstruye y reconfigura las representaciones sociales, conforme a su vivencia y desde distintos campos cognitivos, valorativos, afectivos, para conducirse en lo social, lo llamaremos configuración.

Este documento sistematiza concepciones, principios y normativas, poniendo en el centro del examen la experiencia vital de los estudiantes. En las primeras secciones revisa algunas discusiones centrales en torno a la noción de discapacidad como medio de identificación. A continuación, pone el acento en la tensión entre la justa igualdad de oportunidades y el principio de no discriminación, para responder a las demandas de justicia de este colectivo en el sistema educativo. Los siguientes apartados presentan lógicas/mecanismos que movilizan a las políticas y el significado que cobra para los estudiantes conforme a su experiencia escolar. Por último, se exploran distintas perspectivas sociológicas para abordar la problemática de inclusión en el contexto del sistema regular de educación. La importancia de este abordaje habla por sí mismo, la política de inclusión educativa constituye la encarnación de un ideal que aspira a sociedades más justas, democráticas y solidarias.

## 2. Justicia social y diversidad funcional

La Política de Inclusión Educativa se inspira en los principios de la justa igualdad de oportunidades y de no discriminación. Mediante los proyectos de integración escolar, ambos se articulan en los espacios educativos,

garantizando a los/las estudiantes sin excepción un tratamiento equitativo y provisión apropiada de servicios para lograr su máximo potencial de desarrollo. Los problemas que debe resolver está política son tres: evitar la estigmatización y discriminación, redistribuir con justicia bienes (recursos, posiciones y capacidades) y medir la efectividad de la política. Las principales corrientes teóricas en el campo de la antropología, sociología y psicología social, entregan luces sobre el contenido y alcance de estas decisiones en la experiencia cotidiana.

### Concepciones públicas sobre discapacidad

La identificación, indica David Lehmann (2012), es el pasaporte para un tratamiento especial a las exenciones o beneficios que mantiene a los departamentos sociales entre la presión de no etiquetar y no prejuzgar las características adscriptivas de los postulantes, y la presión de reconocer las desventajas que afectan a una persona derivada de la discriminación o exclusión social. La mayoría de los Estados utilizan la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), como criterio político y administrativo para organizar la distribución bienes sociales y habilitar a los beneficiarios como elegibles para impetrar los beneficios. Lo que se busca es una manera neutral “a gran escala, legítima, ecuaníme y con bases seguras” para operar los programas y leyes.

La discapacidad, según este organismo, hace referencia a las deficiencias, restricciones o limitaciones, “a nivel de la estructura o funciones corporales; de las actividades a nivel personal y participación en un contexto social”. Desde esta definición, se desprenden dos modelos comprensivos de la discapacidad. Uno médico, que la entiende como un funcionamiento que se desvía de las normas biomédicas, producto de alguna condición individual, y otro social, que promueve la idea de la discapacidad como una situación originada por barreras sociales, actitudinales y/o legales, que resulta de un modo de organización social, por lo que las soluciones en este caso se dirigen

a eliminar los obstáculos que la sociedad interpone para la participación efectiva de estas personas en las distintas esferas del mundo social.

Tanto el modelo clínico como el social concitan la crítica de distintos sectores. Los defensores de los derechos de las personas con discapacidad reclaman al modelo médico, o rehabilitador, la excesiva focalización en las deficiencias situadas en el individuo, que convierte a las personas con discapacidad en objetos médicos que deben ser modificados (Toboso y Arnau, 2008). Los críticos del modelo social consideran que su fuerte énfasis en las interacciones como generador del cambio y el desconocimiento de la relación causal entre el impedimento y la discapacidad, ocultan una realidad objetiva. A cambio, se propone un modelo interaccional, que promueve una comprensión bicausal de la discapacidad. Es decir, “una compleja combinación entre las características inherentes a una persona y cómo estos rasgos se manifiestan en el entorno en que se encuentran” (Shakespeare, 2006).

A juicio de los miembros del Movimiento de Vida independiente<sup>3</sup>, la discapacidad no es sólo la forma de clasificación de un estado y menos se entiende como una “falla” del llamado orden natural (Soto, 2011). La discapacidad, señala Pérez Bueno (2003), “es el modo en que los individuos se perciben como sujetos” y son llevados a reconocerse como colectivo. Los conceptos utilizados tradicionalmente por la normativa internacional encierran una negatividad colindante con lo peyorativo, y tienen una significativa influencia en la forma en que las personas con discapacidad son vistas dentro del orden social establecido, incidiendo en la erradicación de la discriminación por razones de diferencias funcionales, tanto físicas

3. Uno de los movimientos que mayor impacto ha tenido en el mundo por su estructura, filosofía y organización en la lucha contra la discriminación en razón de la diversidad funcional es el Movimiento de Vida Independiente. Constituido y representado por personas con diversidad funcional, se funda en Estados Unidos por Ed Roberts hace más de 40 años con representación en países como Suecia, Reino Unido, España, Zimbabwe y Brasil.

como mentales y sensoriales (Romañach y Palacios, 2008).

No se puede ignorar la multiplicidad de significados y funciones atribuibles a la idea de discapacidad. En este constructo, coexisten un concepto técnico que corresponde a un enfoque internacional, mediante el cual se describe una condición y situación objetiva que puede tener un individuo a nivel personal y en interacción social (Pantano, 2007); un concepto regulador que, basado en las normas técnicas, prescribe las circunstancias que definen al colectivo discapacidad, para la distribución de beneficios sociales, y una concepción pública de la misma, que expresa una valoración o apreciación de la situación o condición de los sujetos. La noción de discapacidad es una construcción sociocultural en la que convergen modelos mentales, juicios y actuaciones, respecto de individuos o grupos ajenos a los círculos establecidos por otros.

Bajo el sello de la lógica cognitiva, la categoría “discapacidad”, sería la resultante de un proceso de normal categorización social. A nivel individual, permitiría simplificar la información para entender la realidad, por medio de un proceso cognitivo de comparación entre semejanzas endogrupales y diferencias exogrupales, que sirven como base para valorar a los miembros de las categorías asignadas. A nivel social, se emplearía para explicar y racionalizar hechos sociales, defender el sistema de valores del individuo, justificar los comportamientos hacia otros grupos y mantener la identidad positiva del propio grupo (Tajfel, 2010).

Concebida como resultado de un prejuicio, corresponde a un juicio con anterioridad en sociedad, que pone en desventaja, primero simbólica y luego práctica, a grupos sociales específicos (Allport, 1954). Apoyados en la identificación de atributos físicos, psicológicos o tribales, percibidos como “defecto, falla o desventaja”, los individuos y grupos sociales construyen teorías sobre la inferioridad de otros, justificando el trato social que se les otorga. Erving Goffman (1963) llama a esta

identificación “estigma”. Una clase de relación especial entre imputación de identidad social real (rasgos inmodificables) y una identidad social virtual (rasgos atribuidos), que desacredita la imagen pública de los individuos que no cumplen con los estándares socialmente acordados o definidos por los grupos como básicos para lograr la pertenencia.

Richard Jenkins (2008: 40) señala que la identificación es la “síntesis dialéctica entre definiciones externas e internas sobre el orden de lo individual, institucional e interaccional”. En este sentido, la discapacidad puede ser definida como el nombre o etiqueta que reúne una serie de hechos brutos individuales y sociales que le acontecen a cierto tipo de personas, o bien refiere a una construcción virtual donde la identificación nominal adquiere significado, tanto para los sujetos nominados como para los sujetos que nominan, de acuerdo a los contextos en que se desarrollan la experiencia cotidiana y las consecuencias prácticas en su vida. Ambos aspectos forman parte de un mismo proceso, ocupan un espacio similar, están interrelacionados y ocurren simultáneamente.

En consecuencia, los supuestos sobre imparcialidad y carencia de carga deóntica, requieren ser desechados para comprender sus implicaciones para las personas incluidas en el término. En las próximas secciones se vuelve sobre estos asuntos. Basta decir por ahora que la representación técnica sobre discapacidad es un componente central y referencial para definir los cursos de acción de la política de inclusión educativa, es decir, forma parte de la lógica de la política y, por tanto, de la naturaleza del cambio que propone.

### 3. Concepciones teóricas sobre justicia

Con el estatus asignado al sujeto de la política, avanzamos hacia los dilemas que intentan resolver los teóricos de justicia social, tales como distribución, reconocimiento y trato

social justo para este colectivo. La justicia social alude a cierta idea de bien común, que debe ser regulada, protegida y asignada en virtud de las características y circunstancias de los individuos. John Rawls es considerado el máximo exponente de esta tradición y su propuesta fundamental es una justicia distributiva, sobre la base de procedimientos institucionales justos que garantizarían las oportunidades, fundamentalmente económicas, para que cada persona lleve a cabo su plan de vida.

La propuesta de Rawls ha concitado la crítica desde diferentes disciplinas. Dentro de las más reiteradas se encuentran aquellas que objetan su concepción restringida de los bienes sociales, debilidad del principio de diferencia para casos que escapan a las desventajas socioeconómicas, indiscriminada responsabilidad otorgada a los sujetos e incapacidad de los principios propuestos para responder a los requerimientos de justicia de las personas con discapacidad, entre otros. Rawls reconoce que la propuesta es incompleta y, en rigor, puede no funcionar para grupos con menos capacidad. No obstante, muchos de estos supuestos actualmente orientan los criterios que rigen para la repartición de responsabilidades y beneficios en instituciones sociales como la escuela.

#### Justa igualdad de oportunidades

La justicia social, señala John Rawls, “es el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social” (2006:18). La asignación depende de un acuerdo original entre miembros plenamente cooperantes y capaces de la sociedad, a lo largo de una vida completa, quienes a partir de juicios meditados y como resultado de procedimientos equitativos establecen los principios que limitan o consienten comportamientos y las expectativas que se pueden tener. Los dos principios que concitarían el acuerdo de las partes son la igual oportunidad (política, económica y personal) para el acceso justo a las distintas posiciones sociales y el principio de la diferencia (ventajas

y acceso), que actuaría como auxiliar para abordar la ineficacia de la justa igualdad de oportunidades, mediante la cual se obtienen ventajas por la posición inicial de los individuos. Ambos de carácter general y universal en su aplicación, imponen un orden que propende al bien, a pesar de las ventajas individuales que se tengan o quieran obtener. Lo justo o injusto está definido por los procedimientos que la estructura social básica utiliza para asignar los bienes sociales valorados por las partes, y que permitirían alcanzar condiciones de igualdad. Si los bienes son distribuidos igualitariamente, se está en presencia de un sistema justo y se cuenta con una referencia para juzgar las mejorías.

En la perspectiva de Ronald Dworkin (1978), el principio de la diferencia sólo prevé transferir recursos (dinero y riquezas) a los sujetos que se encuentran peor situados en términos económicos, ignorando otras desventajas como “aquellos que tienen algún hándicap natural, ya sea físico o mental”. La propuesta que ofrece, también llamada igualdad constitutiva o de resultado, admite e incluso exige la consideración de las diferencias sociales, propiciando la ejecución de medidas de tratamiento diferenciado positivo a favor de los desventajados por circunstancias moralmente arbitrarias. Supone generar resultados sensibles a las responsabilidades individuales e insensibles a las circunstancias que no pueden ser controladas por los individuos, neutralizando, tanto como sea posible, el impacto de la suerte en la vida.

Amartya Sen (1999) ha optado por un perfeccionamiento de las teorías de la igualdad de oportunidades. Según el economista, la teoría de la “justicia como equidad” de Rawls no considera las dificultades naturales o sociales que una persona puede tener en la “conversión de los bienes primarios” en logros. En su lugar, privilegia la valoración de funcionamientos y capacidades que son constitutivos a la vida humana, como espacio de comparación del bienestar. Se trata de examinar el valor de los funcionamientos, ponderando aquellos acordados como valiosos, que al ser intersectados producirían un “orden

de dominancia parcial” o lista prioritaria de capacidades. Igualar por capacidades es, en última instancia, un proceso de expansión de las libertades fundamentales una vez que se hayan eliminado las principales fuentes de privación de libertad (Sen, 2004). El desarrollo de la capacidad permite a los individuos ser competentes, tanto en el ámbito de las decisiones morales como en los demás aspectos de la vida, lo cual, traería como resultado el incremento de la calidad de vida.

Para François Dubet (2012) la igualdad de oportunidades, por sí misma, no crea situaciones de justicia verdadera. La legislación más que preocuparse por las posiciones, explica, se interesa por las distancias o brechas entre posiciones que organizan la estructura social, otorgando posibilidades de ocupar cualquier posición en función del mérito. En su opinión, la meritocracia se vuelve injusta cuando no se tiene mérito para competir por las posiciones, como también por la asignación arbitraria del mérito que realizan las instituciones. Dubet propone priorizar la igualdad relativa de posiciones sociales, con el fin de reducir las desigualdades de ingreso, de las condiciones de vida, de acceso a los servicios y la seguridad. El modelo de las posiciones, consiste esencialmente en la reasignación de riquezas por medio de impuestos, derechos y políticas de redistribución que equilibren el acceso a los beneficios sociales por medio de la intervención estatal.

Expandiendo las fronteras de la justicia, Martha Nussbaum (2007) afronta directamente lo que ha denominado como los problemas no resueltos en la teoría del contrato social rawlsiano. Sustancialmente, la doctrina del contrato social excluye a las personas que funcionan de un modo distinto, en el diseño de los principios y políticas que fundamentan a la justicia. Bajo la idea sutil de la posición original, el supuesto moral es que los agentes representantes de los ciudadanos deben ser más o menos iguales en capacidad y en productividad para que se beneficien mutuamente. La exclusión de estas personas como electores implica que quedan exceptuados del trato social acordado por los sujetos primarios de la justicia, afectando

su plena igualdad como ciudadanos. A pesar de la extensa crítica que realiza, la teoría que desarrolla corresponde a una ampliación de la teoría de la justicia de Rawls, en el sentido del respeto a la libertad sustancial de los ciudadanos. Sólo que dicha libertad, “dignidad”, no se gana y no requiere ser sacrificada por el bien social general. La dignidad “es atributo de los seres humanos y se constituye en un fin y no un medio para fines de otros” (Ibíd: 83). Igualar oportunidades por capacidades es alcanzar una base mínima de dignidad humana, que se expresa en una lista de diez capacidades donde se especifican las condiciones para que una sociedad sea mínimamente justa<sup>4</sup>.

Existe coincidencia entre los distintos actores del mundo académico y político en que no se trataría de elegir entre un modelo y otro, sino de combinarlos. De acuerdo con Minor Mora *et al.* (2005), la consideración de las oportunidades como el resultado de un conjunto de factores sociales de carácter estructural y la visión del actor individual como un sujeto activo en la toma de decisiones, son un avance teórico sustantivo que conjuga oportunidad y agencia. No obstante, hoy en día son cada vez más frecuentes las críticas a la justa oportunidad ofertada por la estructura social, sea por las opciones que ofrece a sus miembros para promover su desarrollo, los procedimientos que utiliza para distribuir los bienes acordados, o por los principios que la sustentan para valorar las ventajas o desventajas a nivel individual.

#### Principio de no discriminación

Los movimientos de vida independiente a lo largo de todas sus representaciones en el mundo y nuestros estudiantes ponen de relieve dos esferas más que pueden ser llamadas Justicia Relacional y Justicia Participativa (Murillo y Castilla, 2011), es decir, una demanda en términos de redistribución igualitaria de reconocimiento de identidad, diferencias

4. Vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; control sobre el propio entorno.

y respeto (Honneth, 1992), junto a un procedimiento o proceso participativo (Young, 1990), para lograr una justicia distributiva y un reconocimiento político. Todos ellos eventualmente recogidos por el principio de no discriminación, como respuesta afirmativa a la problemática de dichas minorías.

Recogiendo usos comunes como definiciones derivadas del espacio jurídico, Jesús Rodríguez (2006) proporciona una formulación sobre discriminación que describe la situación de la siguiente forma: “la discriminación es una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (2006: 26). De esta definición se desprende que discriminar es tratar a otros como inferiores, en razón de alguna característica o atributo que no resulta agradable para quien discrimina, y alude a prejuicios negativos (Allport, 1954) y estigmas (Goffman, 1963) que tienen consecuencias concretas en el sujeto moral o jurídico que sufre la discriminación en razón del daño que produce. Este prejuicio se actualiza en las interacciones sociales y es percibido para quienes lo viven cotidianamente, como abusos moralmente intolerables, producto de relaciones asimétricas esencialmente verticales y jerárquicas (Araujo, 2013).

Jesús Rodríguez (2006) avanza con una formulación técnica que pretende garantizar y proteger el derecho a un tratamiento igualitario, “La no discriminación es el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles” (2006: 29). El principio de no discriminación funciona como extensión o reinterpretación del principio de igualdad. El resultado de la discriminación es siempre la limitación de derechos y oportunidades fundamentales, y la no discriminación opera como una palanca para



la igualdad de oportunidades y la protección y/o promoción de derechos para personas que históricamente han sido discriminadas. Sin embargo, el reconocimiento de su identidad no se traduce en un trato digno y respetuoso, la confirmación del daño no se convierte en mejor calidad de vida o favorables resultados de aprendizaje, y el trato homogéneo no ha logrado habilitar a las personas con diversidad funcional como sujetos de derecho y oportunidades.

Para enmendar el vacío, Rodríguez anexa a la anterior proposición, “siempre y cuando un tratamiento preferencial temporal hacia ella o hacia su grupo de adscripción no sea necesario para responder o compensar el daño histórico y la situación de debilidad y vulnerabilidad actuales causadas por prácticas discriminatorias previas contra su grupo” (2006:29), construyendo una definición compleja de no discriminación. Este segundo complemento pone en tensión el trato igualitario con el trato preferencial, cuestión que contraría el valor de igualdad de la filosofía liberal.

El trato igualitario ignora las diferencias entre las personas (Dworkin, 1978) y las influencias externas que las afectan (Loayza, 2005). Este tratar igual resulta en un trato desigual para las personas con diversidad funcional, en particular para aquellos que se encuentran en una posición desfavorable, como es el caso de las personas con capacidad intelectual fuera de los rangos estándares acordados técnicamente. El trato preferencial incluye la idea de medidas compensatorias de carácter especial, promovidas y/o supervisadas y estimuladas por el Estado e implicaría la aceptación de diferencias de trato para favorecer temporalmente a quienes pertenecen a los grupos vulnerados por la discriminación (Dworkin, 1978). Sin embargo, muchas de las personas con diversidad funcional requieren de medidas permanentes como la asistencia para llevar una vida lo más “normalizada” posible.

Rodríguez (2006) indica que normativamente la no discriminación se mantiene en el estatus de reconocimiento del daño social, asociado a derechos subjetivos como lo son el estigma y

el prejuicio, impidiendo que del concepto de no discriminación se desprenda directamente la obligación normativa de compensación o reparación del daño para los grupos que la han sufrido. La consecuencia de esta definición llana sobre no discriminación, que abunda en las regulaciones, explica, es que el modelo utilizado para abordar el fenómeno parece “una exhortación a los ciudadanos a portarse bien recíprocamente y no considerar a nadie inferior” (Ibíd: 24), que un modelo que se compromete en la lucha contra las discriminaciones.

De manera similar, David Lehmann (2012), expone que las respuestas a la discriminación están más concentradas en el impulso de la identidad o el comportamiento ejemplar que en alcanzar una justicia social. En la primera respuesta, la discriminación se interpreta como incluir a los marginados y se sirve del poder ejecutivo y su generosidad. En la segunda respuesta, se dirige a castigar la mala conducta a través del poder judicial en un contexto como América Latina, donde el castigo de los actos discriminatorios es inusual, sea por prejuicios o indiferencia de las autoridades, o a causa de factores tales como la impotencia de las víctimas y la dificultad de probar la intención de discriminar.

Hasta aquí se ha intentado ofrecer un panorama general sobre los límites de los principios de la justa igualdad de oportunidades y no discriminación, para abordar la condición y situación particular de las personas que presentan diversidad funcional. En suma, la contrariedad parece encontrarse en el tipo de respuestas hacia la discriminación, que se mantienen entre la paradoja de un reconocimiento económico o redistributivo y un reconocimiento cultural o simbólico que se constituyen en lógicas opuestas (Fraser, 1997). Mostrar la relación confusa entre estos principios, puede contribuir a repensar los problemas que debe enfrentar la Política Pública de Inclusión Educativa en los espacios educativos, ya que estos preceptos orientan los contenidos y procesos que se llevan a cabo (o no) para cumplir la promesa de inclusión educativa.

#### 4. Los límites de igualdad en la escuela

En la lógica de la igualdad de oportunidades el esfuerzo se pone al principio, ofreciendo oportunidades fundamentalmente para acceder al sistema. Complementada con la nivelación de las situaciones de vida de diferentes grupos sociales, provee ciertos niveles mínimos de protección y compensación a los individuos que garantizarían el desarrollo de las capacidades de las personas en el trayecto educativo. Igualar oportunidades en la escuela puede ser descrito como distribuir de manera justa recursos para acceder a distintas posiciones sociales en el sistema educativo. Nivelado el campo de juego o satisfecho el primer principio, dicha igualdad dependerá sólo de los talentos individuales y esfuerzo voluntario, garantizando a los individuos retribuciones diferenciales en términos de éxito educativo. Conjetura también, eliminar los obstáculos que impiden la realización del mérito, de manera tal que concurra un aprovechamiento máximo de la estructura de oportunidades existente en una sociedad. El principio de diferencia funcionaría como restricción a la carrera abierta de talentos, para evitar dañar a los menos talentosos. De este modo, el sistema educativo será eficiente o justo si se benefician (aprenden) la mayoría de los/las estudiantes y las desigualdades serán tolerables en la medida que el esfuerzo realizado sea el que le otorgue posiciones relativas.

El Informe sobre Estado Mundial de la infancia (UNICEF, 2013), para los casos de Chile y Estados Unidos, muestra que las tasas de matriculación entre los años 2006- 2011, bordean el 95% en el nivel primario. A nivel secundario, la tasa en Chile es de 83% y Estados Unidos alcanza una tasa de 90%. A pesar del incremento en las tasas de matriculación, los estudiantes con diversidad funcional presentan menores tasas de permanencia, promoción, asistencia, y la transición a niveles de educación más elevados son más bajos (OMS, 2011). Las cifras oficiales indican que, para los estudiantes con diversidad funcional, las posiciones relativas son definitivamente injustas. Una vez más, el

trato equitativo, el principio de diferencia, ni las compensaciones por las circunstancias moralmente arbitrarias, están pudiendo rectificar el impacto del mérito en el ámbito educativo.

Retomando las críticas al modelo, acceder a la educación no es garantía de progreso, puesto que la capacidad de conversión de bienes en logro, es menos probable en este grupo y genera desigualdades en curso o minusvalías de conversión (Sen, 2004). En simple, los estudiantes con diversidad funcional están en desventaja con respecto a otros estudiantes aunque tengan la misma dotación inicial de bienes (currículo). Pero el discurso de la igualdad se mantiene en el terreno de postulados de las reglas distributivas generales para todos los ciudadanos (Rodríguez, 2006), sin espacios relevantes para el diseño de los caminos necesarios, para que todos los estudiantes avancen de acuerdo a su ritmo funcional. La justicia imparcial es indiferente hacia estas contingencias.

El tratamiento preferencial, condicionado a la temporalidad, mérito y provisiones sociales de los individuos, no exige transformaciones sustantivas al sistema, manteniéndose sin modificación la compensación de recursos personales, tales como las capacidades físicas y mentales (Queralt *et al.*, 2014). Una gran mayoría de estudiantes con diversidad funcional requiere apoyos permanentes o por extensos periodos e incluso en diferentes etapas de su ciclo formativo, para progresar en el mundo escolar, a pesar de las expectativas de una “rehabilitación” definitiva, que sirve como argumento para retirar subsidios, beneficios, etc. La discriminación positiva intenta no afectar al mérito de manera de conservar la contribución futura de los postulantes para los fines legítimos de una institución.

Fijar las posiciones en la escuela por medio de derechos facilitaría una movilidad por mérito equilibrada en la escuela (Dubet, 2012). Por supuesto, no se trata de entregarle menos a los más capaces para contrarrestar la balanza, sino de dotar de conocimientos básicos, mínimos y elementales a todos los alumnos en contextos de

mixtura y pedagogías individualizadas. Igualar por leyes no ha garantizado el ejercicio de sus derechos en términos de oportunidades, porque la discriminación subsiste aún en ausencia de barreras o prohibiciones explícitas. Prácticas no explícitas de exclusión, como tener derecho a estudiar sin instalaciones educativas accesibles, resignados al trato social recibido y en ausencia de un tratamiento diferenciado formal para evaluar los esfuerzos en materia de rendimiento escolar, ejemplifica el límite de esta justicia. Tal como lo ha señalado Dubet, fijar las posiciones favorece a quienes ya cuentan con una posición establecida, perpetuando el estatus social históricamente condicionado de algunos grupos sociales. Asignarles un estatus de grupo no ha servido más que para constatar el problema específico.

## 5. La justa medida de la capacidad

Los estudiantes con requerimientos de apoyo adicional conforman un grupo heterogéneo en cuanto a las posibilidades de desarrollo de capacidades y funcionamientos. La aproximación a las capacidades reconoce esta diversidad y se obliga a considerar estos elementos constitutivos como indicador de justicia. Sin desconocer la importancia de ambas propuestas para el análisis de las políticas públicas de inclusión y las prácticas pedagógicas, la conformación de capacidades no está libre de complejidades para la implementación en el mundo escolar.

La posición de los individuos no es tan fácil de determinar, ya que las personas con diversidad funcional desarrollan habilidades en forma variable y existen múltiples experiencias que pueden tener respecto de un set de capacidades. El análisis espectral vertical y horizontal, realizado por Christopher Reddle (2014) demuestra que el ranking parcial utilizado por Sen, aunque logra establecer si una competencia es más preferible que otra, no puede definir el grado en que las competencias son preferibles.

Asimismo, la lista de capacidades centrales establecidas por Nussbaum no es capaz de considerar las variaciones sociales que obstaculizan la capacidad para situar personas arriba o abajo del umbral.

La exigencia fundamental sobre justicia social para Martha Nussbaum (2012) es “que los ciudadanos y ciudadanas estén situados por encima del umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas” (Ibíd: 56). En la escuela los estudiantes con requerimientos de apoyo adicional transitorios o permanentes presentan capacidades disarmónicas y no todas ellas son inhabilitantes. Por ejemplo, un estudiante que presenta movilidad restringida puede tener amplias capacidades de imaginación. En la lógica de Nussbaum, este estudiante con diferencias estructurales siempre se encontraría bajo el umbral y no cumpliría con sus requerimientos para llevar una vida auténticamente humana.

Si se aceptan las capacidades centrales propuestas por Nussbaum se debe trabajar sin descanso para que todos los niños con discapacidades “tengan las mismas capacidades que las personas «normales»” (Ibíd: 44). Aunque el umbral puede variar dada la historia y sus circunstancias, se espera que a partir de este umbral mínimo las sociedades logren incrementar sus expectativas. La dignidad en la escuela se logra cuando al final del proceso todos y cada uno de los estudiantes reciben una educación adecuada que incluye “alfabetización, formación matemática y científica básica, aunque en modo alguno se agota en ello” (2007: 88). La lista de capacidades precisadas por Nussbaum está muy cerca de las connotaciones de normalidad descritas por la Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Es decir, condicionadas a lo que una persona es capaz de hacer en un ambiente estandarizado (CIF, 2001). Igualar por capacidades descansa sobre una representación armónica y homogénea de un conjunto de funcionamientos valiosos, desanclados de posibilidades personales y contextuales reales de desarrollo. Lahire Bernard (2004) recuerda que no todos los actores

se ajustan al molde. Vivimos experiencias variadas, diferentes y a veces contradictorias en contextos sociales múltiples y heterogéneos. La “norma especie” acuñada por Nussbaum que pretende escapar del conformismo, con justificada razón, fuerza a la diferencia a un estado de dignidad que no es otra que la pensada desde la normalidad para lograr la adaptación al mundo que los rodea. La retórica de la filósofa, aún cuando se esfuerza por incluir a estos individuos en el diseño de los principios que rigen a la sociedad, sigue supeditando la membresía a un proceso de transformación que los hará dignos. La moral del cuidado del otro se interesa más por fundamentar la premisa sobre una necesidad universal, que reconocer a un otro concreto con necesidades, motivaciones y capacidades específicas para vivir una vida digna. La naturaleza del vínculo social que garantiza es sólo el reconocimiento de un otro como distinto, donde lo verdadero está fuera de sí mismos, despojándolos de su propia forma de ser y estar en el mundo. Nussbaum renuncia a los bienes plurales y no comparables que sustentan su propuesta, insistiendo en una norma especie donde el esfuerzo mayor de adaptación sigue concentrado en los estudiantes con diversidad funcional.

Si la diferencia es aceptada como una libertad fundamental, los lazos posibles no dependerían sólo de la capacidad de adaptación de los sujetos diversos, sino cardinalmente de un esfuerzo de acomodación de la sociedad frente a la diversidad, sus propias necesidades, intereses y expectativas. De este modo, la diferencia se libera del sentido utilitarista que han potenciado las políticas de compensación y rehabilitación, para convertirse por sí misma en valor. No basta reconocer la pluralidad de los criterios de justicia, hay que admitir la pluralidad de funcionamientos que las personas pueden llegar a realizar, así como valorar los progresos relativos. Estas capacidades potencialmente diferenciadas y funcionamientos estructuralmente diferentes (físicos, afectivos, intelectuales, relacionales, emocionales, etc.), emplazan la urgencia de considerar las capacidades humanas como un concepto más amplio, flexible y relativo a la diversidad.

En términos generales, la teoría plantea igualar por medios y/o capacidades, al inicio o final del itinerario formativo. Pero el vacío mayor se encuentra en el corazón de los procesos educativos. Si a la igualdad se le piensa como un continuo de posibilidades y no sólo como un conjunto de oportunidades, aquella que se logra durante el trayecto no ha sido discutida suficientemente. Durante el proceso educativo el núcleo central del debate tiene relación con la idea de que la igualdad debe producirse en la diferencia. En este plano somos iguales si aprendemos, aún cuando existan variaciones individuales sociales, culturales, afectivas y/o cognitivas. Sin embargo, los lazos sociales que tiene un estudiante con su entorno son los que generan tanto posibilidades de desarrollo como límites a sus realizaciones. El progreso de los estudiantes depende del respeto a estas diferencias, al despliegue sistemático de sus potencialidades en términos de realización de sus necesidades, aspiraciones e intereses y a la valoración justa de los avances obtenidos. El encuadre no es fácil de hacer dado que los sujetos imaginados por la educación similar a la filosofía política, son potencialmente iguales. En menor medida diversos.

La relación problemática entre el trato equitativo y preferencial se traslada a la experiencia escolar con un conflicto adicional -la ponderación de las semejanzas y diferencias- dentro de los procesos educativos. La igualdad durante el proceso necesita la consideración de una justicia de rango medio que evalúe estos bienes sociales en el día a día de las interacciones socioeducativas. En el mundo escolar es posible observar dos cursos de acción que dan cuenta de las lógicas y mecanismos implicados en la evaluación de ambos aspectos. La primera hace referencia a los procedimientos utilizados para “elegir” a los beneficiarios, y la segunda se relaciona con los movilizados para “evaluar” los logros alcanzados, luego de la distribución de recursos educativos otorgados. El punto clave, en este momento distributivo, es que el trato igualitario, al no incorporar el reconocimiento de la diferencia en la valoración de sus facultades y esfuerzos, genera un trato injusto en los espacios microeducativos. Durante

el proceso educativo lo que está en cuestión es la justa medida de la capacidad.

### La justa medida del acceso

Para acceder al sistema regular de educación y recibir los beneficios programados, el programa dispone de mecanismos de *categorización de los potenciales beneficiarios*, conformados por dispositivos (métodos, técnicas e instrumentos valorados) de *verificación de las diferencias* respecto al promedio (edad, intelecto, rendimiento académico, etc.), que permiten a los sujetos *demonstrar una condición de desventaja*. Llevar a cabo una identificación adecuada y oportuna permitiría alcanzar el máximo potencial de desarrollo, que es el objetivo de interés de la política.

De acuerdo con la revisión el decreto 170/2009, la evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral. La etapa de acceso muestra que el componente de identificación se orienta fundamentalmente a una detección médica y administrativa, cuya función prioritaria es la petición de subvención escolar, más que dirigirse al progreso curricular de los y las estudiantes, aunque así lo declare la política. Si bien el decreto contempla evaluaciones complementarias, como las psicopedagógicas, antecedentes escolares y familiares, lo importante de esta evaluación es que “muestre evidencia del cumplimiento de criterios de especificidad y de exclusión de co-morbilidad y determinación del cumplimiento de los criterios diagnósticos” a partir de instrumentos con normas estandarizadas. Conocer con certeza desviaciones, remanentes y coeficientes convierte a los estudiantes en sujetos elegibles y beneficiarios de la política de integración.

Sostendré que, a pesar del consenso técnico sobre la necesidad de considerar la discapacidad como un constructo médico y social, las perspectivas técnico/ normativas son insuficientes para comprender la experiencia de las personas con diversidad funcional y satisfacer las demandas de justicia en instituciones integradoras.

### Modelos mentales de la normalidad

Las representaciones oficiales se basan en un estereotipo de “normalidad” donde la igualdad se consigue relegando o disociando la diferencia. La postergación de la diferencia es el comienzo de una cadena de discriminaciones y una barrera fundamental para la condición de posibilidad de participación en las restantes esferas distributivas. En breve, lo que privilegia la norma son los rasgos asociados a lo “normal”, que se acompañan de una expectativa sobre idoneidad, discernimiento y comportamiento, que se codifica como lo “estándar, promedio, esperado”, en menor medida aceptación. Contrariamente, lo diferente se comprende como una situación de inferioridad que se codifica como lo “patológico, no típico, anormal”, que requiere ser modificado para cumplir con las expectativas sociales establecidas.

La revisión histórica evidencia que la situación persiste a través del tiempo. Al alero del surgimiento de la estadística, el término normalidad se configura a principios de la Edad Media para consignar la reunión en un mismo individuo de toda cualidad física y moral. Constituida la pauta de la normalidad, en adelante la tarea del Estado fue disminuir al máximo posible las desviaciones del promedio mediante una serie de procedimientos dirigidos a fiscalizar y regular el proceso de normalización de los sujetos (Davis, 2009). En esta forma, se constituye un campo de discapacidad como figura de excepción a la norma (Cúpich, 2009) que se mantiene hasta hoy en día.

Los mecanismos utilizados para “elegir” a los estudiantes, como condición de membresía en el sistema regular de educación, son evidencia de un ordenamiento de la normalidad que frena constantemente el respeto por la diferencia, y con ello la posibilidad real de acceder a un espacio educativo que otorgue garantías de seguridad, reconocimiento y realizaciones futuras. Estos estereotipos sociales, vehiculizados por las políticas, alimentados (intencionalmente o no) en el seno de las organizaciones, trazan una frontera simbólica

que mantiene a los estudiantes “integrados” paradójicamente en zonas excluyentes dentro de sistemas educativos ficticiamente inclusivos.

### **Insensibilidad al estigma**

La conversión de lo diverso en “no normal” e inaceptable por su “dis-ferencia” hace que las categorías oficiales sean altamente insensibles al estigma. Los estudiantes, cuando narran su experiencia, se describen como: enfermos, anormales, con problemas o diferentes.

Durante toda su trayectoria son expuestos a reiteradas evaluaciones médicas, psicológicas y neurológicas entre otras muchas que, lejos de ser un elemento de contención básica u orientación técnica, son reinterpretados como abusos de poder. La asignación de “términos clínicos”, asociados a una condición definida como patológica, tiene como consecuencia la estigmatización en todos los espacios institucionales formativos.

El discurso oficial sobre la “discapacidad” ha logrado establecer no sólo un modo general de identificación, sino también un grado de distinción al interior del grupo estigmatizado. Así, limítrofes, leves, severos y moderados son resignificados, en el lenguaje de los estudiantes, como “los enfermos de verdad”, que son aquellos “mongólicos, súper retrasados, más guagüitas, más chiflados, los que les cuesta más”, que en vista de sus mayores necesidades de apoyo adicional, reciben un trato visiblemente más brutal que el vivido por los protagonistas de estos relatos.

Bajo la categoría “discapacidad” las semánticas oficiales imponen sistemas nominales y virtuales, que vulneran su derecho a elegir la manera de cómo quieren ser vistos y llamados. Lo que se pierde en la clasificación es el derecho humano a ser diferente y hacer efectiva su libertad de autorrepresentación (Sen, 2004). Lo que se niega es la capacidad transformadora del sujeto dentro del ciclo de la política y lo relega a un papel de mero observador (Ribeiro, 1999) que oculta su condición de sujetos sociales. Así pues, el concepto discapacidad de acuerdo con

Soledad Arnau (2003) “se ha convertido en el elemento constitutivo de la condición de ser” de las personas que funcionan diferente: “cuerpo y mentes defectuosos”, “actores débiles”, “ciudadanos invisibles o de segunda categoría”. Una especie de “discapacitación sinecdótica” (Díaz, 2010: 130), donde se confunde la parte con el todo, asumiendo un funcionamiento global de carácter deficiente en las distintas esferas de la vida social.

### **Identidades eclipsadas**

La gramática de la normalidad pone en juego la constitución de la identidad de los estudiantes. La identificación obliga a una ruptura y distanciamiento con aquellos “más enfermitos que uno”, para mirarse a sí mismo desde un otro lugar que le resulta valioso y del cual se está separado, “la normalidad”. Desde aquí, busca apropiarse “somos gentes normales”, abandonando un “no lugar” que le recuerda las consecuencias de ser estructural o potencialmente diverso. Ser igual le obliga a ser normal, pero su intuición moral le demanda reconocer su diferencia y exigir el respeto de la misma. El imperativo de conversión para moldearse a la norma resquebraja sus expectativas, puesto que constata diariamente que el ajuste es parcial y lo somete a un conflicto incesante y perverso, debilitándose infaliblemente el ideal inclusivo. “Quiero ser igual pero soy diferente, quiero que me traten igual, pero no puedo hacer las mismas cosas que los demás hacen, si soy diferente por qué me piden lo mismo”, expresan la ambivalencia del yo estigmatizado.

Ser igual en la experiencia desigual no le propone una aceptación de sí o cubrir la necesidad de ser uno. Paradójicamente le invita a una renuncia y le traza nuevos desafíos. Incluirse se vislumbra como medio de corrección de limitaciones para alcanzar la normalidad, más que una experiencia de aprendizaje. Así también, una vía para lograr un grado de aceptabilidad y participación en el mundo social, por lo tanto, un proyecto futuro de igualdad. Las representaciones socioculturales dominantes de

la discapacidad indican a los estudiantes que son iguales a cualquier otro, pero que en realidad no lo son, por las diferencias que presentan. Alcanzar la normalidad, es “incorporar el punto de vista de los normales y saber que según esta posición se está descalificado” (Goffman, 1963). En esta asentada zona de contradicciones éticas, fluyen sentimientos de “impotencia, molestia, dolor, tristeza, estrés, rabia”, que son los costos que se deben pagar para gozar de los privilegios que los “otros” poseen, nunca se sabe hasta cuándo. A fin de cuentas, el esfuerzo se hace “ya que el hecho de ser considerado normal trae grandes gratificaciones” (Ibíd: 99).

#### Discriminación en razón de la diferencia

La identificación institucional tiene consecuencias en las interacciones socioeducativas. “Ser discapacitado”<sup>5</sup>, es la marca de distinción fundamental que define el trato recibido y la zona donde deben ubicarse. “Ser discapacitado” es constituirse como referente contraidentificadorio para los otros, en un contexto donde “lo normal” se reconoce como valioso para lograr el éxito. Identificados como “enfermos”, desde la entrada son instituidos como lo no deseado, rechazado y muchas veces lo amenazante. Se les trata diferente, porque un otro “está contra ellos, les tiene mala, los pasa a llevar, les tiene miedo o les niega sus derechos”. Un otro que activamente lo ve como una barrera para aprender y se constituye en una amenaza para una competencia justa. Un otro que lo invisibiliza, no lo toma en cuenta, lo niega por ser diferente. Un otro que no lo respeta como ser humano y no lo reconoce como igual. La discriminación es la vivencia fundamental a partir de la cual es puesto en cuestión el principio de igualdad y con ello la inclusión como medio para alcanzarla.

El trato social diferenciado no se vincula con una especial atención a las necesidades que se tienen para lograr una mejor integración. La discriminación en ningún caso responde

5. Transcribo, fielmente, las expresiones utilizadas por los estudiantes.

a una acción positiva que medie entre las circunstancias que rodean a los estudiantes y las exigencias del medio en que se inserta. Muy por el contrario, la experiencia de discriminación en sentido negativo, en todos los casos declina como maltrato físico y psicológico al que fueron expuestos en razón de su diversidad, en distintos momentos de su trayectoria escolar. De forma explícita, la experiencia de maltrato significó golpes, sobrenombres, garabatos, molestarlos, intimidarlos, cuestionar su permanencia en la escuela, enrostrar su lentitud y falta de comprensión de las materias. De manera más soterrada, el maltrato se expresó también en dejarlos a un lado, tratarlos diferentes, no hablarles, no preguntarles o negarse a incluirlos en actividades extraescolares provocando su aislamiento. La indiferencia y el silencio son parte del nuevo rostro del fenómeno de discriminación, y no ha pasado desapercibido por los estudiantes pese a sus supuestas “limitaciones comprensivas”. Una de las estudiantes lo expresa de manera transparente “a los diferentes se les humilla”, a los otros “los tratan como reyes” (A).

Para cumplir con las expectativas, los estudiantes omiten en todos los casos las situaciones de violencia que han vivido en distintas etapas de su vida. Estas son las memorias de las que hay que deshacerse para “no ser derrotado”, “salir adelante”, “ser independiente” y “empezar a ser yo”. Víctimas y culpables frente a la imposibilidad de interiorizar las normas, minusvalorados por remitirse a los estereotipos negativos impuestos por los demás, impotentes frente a la arbitrariedad, despojados de una historia común, son las huellas que se reúnen detrás del profundo deseo de ser sujeto de oportunidades, derechos, consideración y respeto.

La perspectiva de las necesidades que se tengan de las personas con discapacidad, sean hechos brutos o institucionales, no puede desvincularse de los cursos de acción diseñados en los espacios educativos, y menos aún de la experiencia vital de los sujetos a los que se destina. La categoría discapacidad engloba en un sólo concepto “restricciones, deficiencias, limitaciones”. Sobre

este escenario la identificación se conduce hacia una acción estigmatizante, más que a una identificación que orienta el proceso de enseñanza –aprendizajes para progresar en el currículo–. *La justa medida del acceso*, no logra evitar el daño en este grupo de estudiantes, contribuyendo incluso a la minusvaloración de los mismos.

### La justa medida del progreso

Redlle (2014) ha demostrado que evaluar cómo una persona se desempeña respecto de una capacidad es más difícil que fijar un nivel de bienestar. ¿Cuáles son las capacidades más valoradas en la escuela? Gran parte de esta definición en la actualidad depende del currículo escolar. Coherentemente con la postura liberal, la educación ha sido pensada como un set de técnicas instruccionales, que buscan estandarizar las conductas, ritmos y tipos de aprendizajes de nuestros estudiantes. Bajo la idea de la igualdad como equidad, distribuir conocimientos por igual hace igualitaria a la escuela y aprender lo mismo es un indicador de justicia educativa. Michel Walzer (1993: 214) lo ejemplifica bien, “la meta del maestro que enseña a leer no es proporcionar igualdad de oportunidades sino lograr iguales resultados”. Así, las diferencias son postergadas para cumplir los propósitos y el plan de estudios, acordados socialmente. Como señala Jacobo Cúpich (2008: 234-235), “el dominio del sistema de producción exige que el desempeño se encuentre siempre sometido a pruebas”, obligando a las personas a deshacerse de su humanidad.

La etapa de progreso está movilizada por el objetivo político de modificar todos aquellos recursos, espacios, metodologías o procedimientos, con el fin de *no fallar en el currículo*. Se vincula a la aprobación en los distintos cursos y/o a la superación del déficit, constituyéndose en el momento de *demostrar que se aprendió*. Los instrumentos de evaluación revisados dan cuenta de los avances, pero a la hora de establecer el tránsito de un nivel a otro, estos esfuerzos son subestimados en la decisión final. El ajuste de metas no es suficiente, porque la teoría del máximo potencial de desarrollo,

ahora asociada a “resultados”, exige a los estudiantes con diversidad funcional rendir igual que sus compañeros, sin requerimientos adicionales. No existe un procedimiento oficial de cómo valorar los esfuerzos de los estudiantes con diversidad funcional, siendo el fallo último un juicio sesgado y desregulado del progreso.

Para los estudiantes que presentan diversidad funcional, el talento es lo que les permitirá tener éxito en el ámbito escolar. Aquí por mucho esfuerzo que se haga, la idoneidad es lo valorado, por medio de la calificación periódica que permitirá transitar de un nivel educativo a otro. Los estudiantes experimentan continuamente la contradicción entre el esfuerzo realizado y la probabilidad real del exilio, sobre todo en el nivel secundario, donde el sistema de competencia vía calificaciones y estandarización del progreso se alimenta y fortalece. Es decir, se valora la capacidad para lograr un estándar común educativo, sin consideración a la diversidad de perfiles de los estudiantes o esfuerzo, situando los logros de los menos favorecidos en un nivel inferior de logros obtenidos por los grupos más favorecidos. Lo implícito en la teoría de la legislación, más allá de la lógica igualitaria que la impulsa, es que la ventaja de personas con diversidad funcional se juzga independiente de las condiciones de partida y el esfuerzo realizado.

Al respecto Olof Page (2013) sostiene que el problema no es la valoración del mérito en sí mismo, sino el procedimiento de comparación del mérito como medida de distribución de ventajas y desventajas en la escuela. La tesis central que defiende es que en los casos sobre desigualdades mixtas (capacidades y responsabilidad), la igualdad de oportunidades no es satisfecha y las desigualdades posteriores no son moralmente aceptables. El ejercicio de Page evidencia la ausencia de criterios o no equivalencia (si existen), que permitan evaluar la justicia en término de mérito y la necesidad de considerar ambos efectos al momento de evaluar la justicia de dicha desigualdad.

Autores como John Roemer (1998), oponiéndose a las concepciones meritocráticas



que atribuyen los resultados de las personas exclusivamente al ámbito de la responsabilidad personal, han planteado que si este mérito es atribuible a las circunstancias personales de los individuos, entonces no es un mérito real, ya que se ve influenciado por las condiciones iniciales que cada individuo ha tenido que enfrentar. A su juicio, la igualdad de oportunidades prevalece en una situación en donde la distribución de un resultado es independiente de las circunstancias. Por lo tanto, juzgar el esfuerzo de una persona sólo sería justo si se compara con el de aquellas en circunstancias similares.

Siguiendo su razonamiento, si el objetivo de interés de la política de inclusión es alcanzar el máximo potencial de los estudiantes con discapacidad, lo que está en juego en esta proposición es la capacidad para transformar los recursos y oportunidades ofertadas en resultados escolares. Sin embargo, esta capacidad se logra en distintos grados de efectividad o eficacia dependiendo de las características del individuo, el contexto social en el que desenvuelven y las oportunidades ofrecidas por las prácticas pedagógicas. ¿Cuál es la justa medida del progreso? En la actualidad, esta medida se dirige a establecer un valor absoluto que, mediante pruebas estandarizadas, creditaje o calificaciones, permita comparar los logros obtenidos por grupos distintos, sin consideración a las circunstancias no controlables, como lo son las características individuales de los estudiantes (capacidad intelectual, el tipo de discapacidad) y el contexto social que lo rodea (situación socioeconómica, las expectativas docentes, cultura familiar entre otros). La teoría que circula en la arena de la implementación, es una teoría de cómo estandarizar el aprendizaje, que de acuerdo a recientes estudios es cada vez menos pertinente (Murillo e Hidalgo, 2015). Esta es la *justa medida del progreso*, que moviliza los programas de inclusión educativa en Chile.

## 6. Respuestas sociológicas a la problemática educativa

### Desestabilizar las identidades

La respuesta ofrecida por Nancy Fraser (1997) a este tipo de dilemas no es una acción afirmativa a la injusticia que mantiene el estatus quo reevaluando la identidad de los discapacitados, como lo ha hecho la CIF en sus revisiones o como lo proponen las distintas regulaciones en los casos estudiados “sin afectar el marco general que lo origina”. Es decir, a partir de un contenido sustantivo propio que la define, el cual se va refinando en las modificaciones políticamente acordadas, sin cambiar la estructura profunda que la contiene. La discapacidad existe en sí y por sí misma y sólo necesita un reconocimiento adicional.

Contrariamente, lo que propone Fraser es una “solución transformativa” (Ibíd: 19). Es decir, una acción que implica deconstruir la dicotomía normal/no normal, desestabilizando las identidades. La fórmula es desplazarse desde los resultados finales hacia los procesos que los generan y conducirse a un cambio estructural. Deconstruir la discapacidad como el “correlato construido y devaluado” de la diversidad considera que ambas nociones normal/no normal, son reificaciones de un funcionamiento general y que cada una se define únicamente en virtud de la otra.

El objetivo no es solidificar la identidad del discapacitado, sino desarmar el binomio normal/anormal con el fin de desestabilizar todas las identidades discapacitadas fijas. El punto no es que las diferencias desaparezcan para lograr una identidad humana única y universal, sino proponer “un ámbito individual de diferencias múltiples, no binarias, fluidas, cambiantes” (Ibíd: 20). Para Fraser, con esta solución transformativa se “elevaría la autoestima de los miembros de los grupos irrespetados y cambiaría la imagen que todos los miembros de la sociedad tienen de sí mismos” (Ibíd: 19).

### Nivelar los puntos sociales de partida

John Roemer (1998), propone nivelar los puntos sociales de partida, cosa que la simple prohibición de discriminar por estigmas y prejuicios no hace. Para ello construye un modelo que analiza el peso del esfuerzo y las circunstancias en la formación individual. Se trata de identificar un número acotado, observable y no manipulable de circunstancias relevantes y diferenciales de los individuos, de las cuales no son responsables y afectan a su capacidad para alcanzar o tener acceso a la ventaja que buscan (cociente intelectual, nivel socioeconómico, necesidad educativa especial). El paso que sigue es distribuir a los individuos al interior de estos grupos y definir medidas de esfuerzo por centil (nº de años escolarizados, asistencia) de manera de comparar tipos de grupos similares, estableciendo el esfuerzo intertípico relativo.

Si el modelo funciona, la solución sería entonces llegar a un acuerdo sobre un conjunto de medidas de esfuerzo, que dependen de una cadena de discusiones sobre los costos sociales que implica una calificación diferenciada y los contextos en que esta se puede implementar. Evidentemente, este tipo de modelo permitiría mejorar el problema de certificación en la escuela, pero no el tránsito hacia la educación superior o empleo, dónde la selección por competencia es todavía más aguda. Un problema de la propuesta de Roemer es que depende de la disposición de los actores sociales a ceder parte de sus privilegios en aras de la construcción de una sociedad más justa. Esta es también la esperanza de los estudiantes con diversidad funcional, que demandan una valoración distinta de sus esfuerzos en la escuela, siendo medidos con estándares comunes o laxos intentos evaluativos diferenciados, que no se traducen en reales posibilidades de transición, permaneciendo sobreinstitucionalizados a la espera de la justa medida de la capacidad.

### 7. A modo de conclusión: ¿qué impide que la promesa se cumpla?

Los datos recogidos durante el estudio de caso ofrecen una clara evidencia de que las medidas de acceso y progreso, instaladas por las teorías dominantes, legitiman prácticas excluyentes. Tal como se conciben en la actualidad siguen poniendo a los estudiantes con requerimientos de apoyo adicional en desventaja y brindan una oportunidad desigual que dan cuenta de una “injusta medida de la capacidad”.

Llamo justa medida de la capacidad a una política evaluativa que, sobre la base de la diferenciación de capacidades pertinentes al ámbito escolar y específicas de las (los) estudiantes, reconoce un nivel real de funcionamiento y a partir de éstas orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, en términos del diseño del itinerario formativo y las mediaciones que se requieren para alcanzar el máximo desarrollo posible. Es también una política evaluativa de carácter formal que valora con justicia los esfuerzos realizados por los (las) estudiantes con diversidad funcional, que participan del sistema de educación regular u otro espacio educativo, que libremente haya escogido el (la) estudiante o en su representación la familia, en virtud de su derecho a la libertad de elección, expectativas, requerimientos y preocupaciones.

Esta justa medida es un derecho que se constituye en un reconocimiento de su funcionamiento diverso, favorece una representación subjetiva positiva de sí mismo, de manera de hacer efectiva su libertad de autorrepresentación pero, al mismo tiempo, tiene como fin valorar el esfuerzo de los estudiantes con diversidad funcional en el ámbito escolar, compensando los recursos no controlables para que éstos no se transformen en una barrera que les impida tener un aprovechamiento máximo con autonomía y plenitud de las oportunidades de aprendizaje ofertadas en la escuela y por ello limitar el acceso a otras oportunidades (transitar de

un nivel a otro, proseguir estudios, insertarse laboralmente).

Conquistar este tipo de justicia implica posicionar la diversidad como principio motor de la política para alcanzar equidad y calidad. Equidad que no se limite a una función subsidiaria, y calidad que no se reduzca al éxito que se tiene en las pruebas estandarizadas. Esbozamos la posibilidad de una política que redefine sus acciones y expectativas a partir de

la experiencia, requerimientos y preocupaciones de los sujetos destinatarios. Es decir, una política que no sólo trabaja para el sujeto, sino que con el sujeto. Una política que se concentra en los requerimientos de apoyo adicional y no en las patologías, concibe la escuela como un espacio de agencia multicultural, superando el gueto del moldeamiento, y valora con justicia los esfuerzos que los estudiantes realizan para progresar en el contexto escolar.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, *et al.* (2013): "Promoting equity in education". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3): 32-43 (en línea). <<http://webs.uvigo.es/reined/>>, acceso 16 de diciembre de 2015.
- Allport, G. (1954): *The nature of prejudice*, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Araujo, K. (2009): *Se acata pero no se cumple. Estudios sobre las normas en América Latina*, Santiago: Ediciones LOM.
- Araujo, K. (2009a): *Habitar lo social*, Santiago: Ediciones LOM.
- Araujo, K. (2009b): "Configuraciones de sujeto y orientaciones normativas". *Psicoperspectivas VIII* (2): 248-265 (en línea). <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/download/60/79>>, acceso 16 de diciembre de 2015.
- Araujo, K. (2013): "Interactive Inequalities and Equality in the Social Bond: A Sociological Study of Equality". *Working Paper Series*, 54. Berlín: desigualdades.net International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America (en línea). <[http://www.desigualdades.net/Resources/Working\\_Paper/54-WP-Araujo-Online.pdf](http://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/54-WP-Araujo-Online.pdf)>, acceso 16 de diciembre de 2015.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010): "La individuación y el trabajo de los individuos". *Educação e pesquisa*, São Paulo, 36 (núm. especial): 77-91.
- Arnau, M. S. (2003): "Una construcción social de la discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente", *Universitat Jaume I de Castelló* (en línea). <<https://www.google.es/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiCrdaC99DJAhXJmBoKHbjND7cQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uji.es%2Fbin%2Fpubl%2Fedicions%2Ffjfi8%2Fhum%2F42.pdf&usq=AFQjCNFud5BGmE6IT7MhRrbE1IuuT1t1BQ>>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- Bernard, L. (2004): *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- CEAS (2003): *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación Chile.
- CEPAL (2010): *Los censos de 2010 y la salud*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chile. Decreto 170, de 14 de mayo de 2009, por el que se fijan normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, *Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*, 21 de abril de 2010, Ministerio de Educación (en línea). <<http://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>>>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- Chile. Ley 20422, de 3 de febrero de 2010, por la que se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, *Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*, 10 de febrero de 2010, Ministerio de Planificación (en línea). <<http://www.leychile.cl/N?i=1010903&f=2011-05-27&p=>>>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- Criado de Diego, M. (2011): "La Igualdad en el constitucionalismo de la diferencia". *Revista Derecho del Estado*, 26: 7-49.
- Cúpich, Z. (2008): "Discapacidad y subjetividad". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3-4 (XXXVIII): 233-244.
- Cúpich, Z. (2009): "Lo histórico-social como Constituyente de la discapacidad", en Brogna, P. (comp): *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davis, L. (2009): "Cómo se construye la normalidad", en Brogna, P. (comp): *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, E. (2010): "Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con

- discapacidad”. *Política y Sociedad*, 1 (47): 115-135.
- Díaz, E. (2011): “Estratificación y desigualdad por motivos de discapacidad”. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Intersticios*, 5 (1): 157-170.
- Donaldson, S. y Lipsey, M. (2008): “Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice: Developing Practical Knowledge”, *Handbook of evaluation*. Londres: Sage.
- Dubet, F. (2000): “Desigualdades multiplicadas”, *Educação como exercício de diversidade. Coleção educação para todos*, 6. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.
- Dubet, F. (2012): *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dworkin, R. (1978): *Taking Rights Seriously*, Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.
- Fraser, N. (1997): “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época post socialista”, en Fraser, N.: *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Fundación Chile (2013): *Informe Final de Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Goffman, E. (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Honneth, A. (1992): “Integrity and disrespect. Principles of a conception of morality based on the theory of recognition”. *Political Theory*, 20 (2): 187-201. Sage Publications (en línea). <<http://www.jstor.org/stable/1920015>>, acceso 16 de diciembre de 2015.
- Jenkins, R. (2008): *Social identity. Third Edition*, London: Routledge.
- Lehmann, D. (2012): “Identity, social justice and corporatism. The resilience of republican citizenship”, en Sznajder, M. *et al.: Shifting Frontiers of Citizenship: The Latin American Experience*. Leiden – Boston: Brill.
- Loayza, S. (2005): “De indigentes y pobres”. *Umbrales. Revista de Postgrado en Ciencias del Desarrollo CIDES-UMSA*, La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Ministerio de Desarrollo Social (2011): *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Discapacidad (CASEN)*, Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2004): *Informe de Expertos Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005): *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mora, M. *et al.* (2005): “Desigualdad Social en América latina: Viejos problemas Nuevos Debates”. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 131. San Pedro (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2015): “Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social”. *Revista iberoamericana de Evaluación educativa*, 8 (1): 41-59.
- Murillo, J. y Castilla, R. (2011): “Hacia un Concepto de Justicia Social”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4).
- Nagel, T. (1973): “Equal Treatment and Compensatory Discrimination”. *Philosophy and Public Affairs*, 4 (2): 348-363 (en línea). <<http://www.jstor.org/stable/2265013>>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- Nussbaum, M. (2007): *Las Fronteras de la Justicia*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012): *Crear Capacidades*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Organización Mundial de la Salud, OMS (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2011): *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Opertti, (2009): “La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro”, en *XV Coloquio de Historia de la Educación – “La Educación Especial y Social del siglo XIX”*. Pamplona: Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra.
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2010): *Para cumplir la promesa: realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad hasta 2015 y después de esa fecha*, ONU (en línea). <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/65/173>>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- Page, O. (2013): “Mérito e igualdad de oportunidades”. *Revista de Ciencias políticas*, 33 (2): 533-545.
- Pantano, L. (2007): “Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos”. *La Fuente. Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, 33 (X). Córdoba (Argentina).
- Pawson, R. (2001): *Evidence Based Policy I: In Search of a Method*. Londres: ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice. Queen Mary. University of London.
- Pawson, R. (2001a): *Evidence Based Policy II: The Promise of ‘Realist Synthesis*. Londres: ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice. Queen Mary. University of London.
- Pawson, R. (2006): *Evidence-bases Policy: A Realist Perspective*, Londres: Sage Publications.
- Pawson, R. y Tilley, N. (1997): *Realistic Evaluation*, Londres: Sage Publications
- Pérez, L. C. (2003): “Prólogo”, en García Alonso, J. V. (Coord): *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Puyol, A. (1999): “Los límites de Igualdad de oportunidades”. *Leviatán. Revista de Hechos e Ideas*, 80: 63-84.
- Puyol, A. (2001): “La Antropología moral de la igualdad”. *Isegoría*, 24: 223-249.
- Queralt *et al.* (2014): “La igualdad de recursos de Ronald Dworkin ¿una concepción fallida?” *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. 30: 17-36.
- Rawls, J. (2006): *Teoría de la Justicia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Reddle, C. (2014): *Disability and justice. The capabilities approach in practice*, Toronto: Lexington Books.
- Ribeiro, M. (1999): “Exclusión: problematización del concepto”. *Revista Educação e Pesquisa*, San Pablo, 25 (1): 35-49.
- Rodríguez, J. (2006): *Un marco teórico para la discriminación. Colección Estudios*, 2, México, D.F.: Consejo Nacional para prevenir la Discriminación.
- Roemer, J. (1998): “Igualdad de oportunidades”, en *III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta*. Madrid: Fundación Argentaria. Departamento de Economía. Universidad de California, Davis.
- Romañach, J. y Palacios, A. (2008): “El modelo de la diversidad. Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2 (2) (en línea). <<http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- Schkolnik, S. (2010): “América Latina: la medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas”. *Los censos de 2010 y la salud. Informe del Seminario-Taller. CEPAL – Serie Seminarios y Conferencias*, 59: 179-206. Santiago de Chile.
- Sen, A. (1999): *Nuevo Examen de la Desigualdad*, Madrid: Alianza Editorial.

- Sen, A. (2004): "Discapacidad y Justicia". Ponencia en la *Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Shakespeare, T. (2006): *Disability Rights and Wrongs*. New York: Routledge.
- Soto, M. (2011): "La discapacidad y sus significados notas sobre la (in) justicia". *Revista Política y Cultura*, 35: 209-239.
- Stang, M. F. (2011): *Las personas con Discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL.
- Tajfel, H. (2010): *Social identity and intergroup relations*, Londres-Nueva York: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992): *The Politics of recognition chap*, Londres: The Guildford Press.
- Toboso, M. y Arnau, M. S. (2008): "La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen". *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 20 (Segundo Semestre): 64-94.
- UMCE (2008): *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca: UNESCO (en línea). <[https://www.google.es/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiZvoq61-DJAhXETHQKH R7pAKoQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0009%2F000984%2F098427so.pdf&usg=AFQjCNFANE\\_iZvoucFkQWw9xjPTa9TJXkg](https://www.google.es/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiZvoq61-DJAhXETHQKH R7pAKoQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0009%2F000984%2F098427so.pdf&usg=AFQjCNFANE_iZvoucFkQWw9xjPTa9TJXkg)>, acceso 10 de diciembre de 2015.
- UNESCO (2009): *Realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad mediante la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (A/64/180)*, Nueva York: UNESCO.
- UNICEF (2013): *Estado Mundial de la Infancia. Niños y Niñas con Discapacidad*, Nueva York: UNICEF.
- Walzer, M. (1993): *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México: Fondo de Cultura económica.
- Young, I. M. (1990): *Justice and politics of difference*, New Jersey: Princeton University Press.