

# Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión



Cecilia Diez, Javier García, María Paula Montesinos, Sara Pallma, Horacio Paoletta \*

En las investigaciones académicas y también en los diversos ámbitos políticos y técnicos de intervención social, y desde hace ya muchos años, las categorías *inclusión* y *exclusión* siguen teniendo vigencia y usos diversos. Tanto en el plano explicativo, vinculado a la direccionalidad que asumen diversos procesos sociales, como en el relacionado a los objetivos y metas que persiguen o deberían perseguir las políticas públicas y diversas propuestas de intervención estatales o de la sociedad civil. En este marco, nuestra propuesta consiste en analizar algunos *usos* de las categorías *inclusión* / *exclusión*; en especial ciertos *usos* políticos y académicos; las limitaciones que presentan y las necesidades de complementarlas o reemplazarlas. Nos resulta sugerente consignar que, de las acepciones que da la Real Academia Española acerca del término *Incluir*, la más común es la que remite a la dimensión espacial: algo en lo que se pone, mete, contiene<sup>1</sup>.

I-

Desde 2003 la categoría *inclusión* empieza a tener preeminencia en las maneras de nombrar el ciclo político y económico que arranca. Su uso desde el ámbito gubernamental procura remarcar la positividad de un “modelo” promotor de mayor (aunque desigual) acceso a derechos sociales en contraposición al ciclo neoliberal. En este uso, se alude a temáticas como el derecho al trabajo protegido, a la educación, la salud, la vivienda y a la recepción de transferencias monetarias condicionadas. Con el transcurso del tiempo y por la lucha de movimientos sociales, se la aplica al ámbito de los derechos civiles como, por ejemplo, cuando se alude a las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género. Como políticas “inclusivas” se han diseñado en la última década numerosos programas e iniciativas en los diferentes ministerios nacionales (Trabajo, Desarrollo Social, Salud, Educación) dirigidas a los llamados *sectores vulnerables*, significados como aquellos que, en tanto víctimas del desmantelamiento del estado de bienestar producido desde la mitad de los años 70, requieren una serie de andamiajes para poder *insertarse, incluirse, integrarse*.

1. Incluir significa: 1. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. 2. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita. Mientras que por excluir se entiende 1. Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba. 2. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo. 3. Dicho de dos cosas: Ser incompatibles. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>

Diversos sectores de la oposición política al gobierno actual, abarcando un rango amplio, también utilizan el término “*inclusión*” aunque desde marcos de referencia disímiles. Actores sociales y políticos la movilizan tanto al interior de un discurso *misional* (Montesinos y Sinisi, 2009), como en discursos asociados a reivindicaciones y luchas populares. Suele expresarse en el “*derecho a la inclusión*” de los sectores subalternos.

De esta manera, el concepto “*inclusión*” (y el de “*exclusión*”) aparece saturado de sentido político, utilizado desde distintas posiciones ideológicas acerca de los “modelos de sociedad” a las que cada una adhiere.

## II-

El concepto de *inclusión* se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de las recomendaciones y programas educativos elaborados por organismos internacionales (UNESCO y UNICEF) que pretendan revertir la situación que *padecen* los grupos sociales *empobrecidos* (Sinisi, 2010, a).

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (OIE-UNESCO, 2007: 11).<sup>2</sup>

2. Documento preparatorio de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0710PanamaCity/Documento\\_Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf) (Consulta: 14-11-14).

3. En el documento sobrevuela una idea durkheimiana de sociedad, entendida como “integración” de los sujetos a un cuerpo social armónico y cohesionado.

La perspectiva expuesta conduce a plantear cambios en los formatos, en las relaciones entre actores y en las prácticas institucionales que, sostiene, obstaculizan los procesos de escolarización de los niños, niñas y jóvenes. También establece asociaciones de sentido que aluden a *integración* (tanto de los sujetos en su sociedad como de los países en los mercados internacionales), *igualdad de oportunidades*, *superación de la pobreza* y *reducción de la brecha cultural, social y económica*<sup>3</sup>.

A nivel local, el uso del concepto de *inclusión* aparece fuertemente en el nivel estatal, a partir del año 2004, en los fundamentos de las políticas socioeducativas (Sinisi, 2010, b); lo cual alude a la fuerte hegemonización de la producción discursiva de los organismos internacionales y su apropiación local (esferas y agentes estatales nacionales, provinciales, locales y de la sociedad civil). En ellas, *derechos e inclusión* aparecen como categorías dominantes. Sin embargo, éstas son altamente polisémicas.

Especialmente en los discursos políticos, sobrevuela la idea de que *la inclusión* a distintos ámbitos sociales (educación, salud, trabajo, etc.), y por efecto de una suerte de sumatoria, configuraría una plena “*inclusión social*”. Sin embargo, en las políticas educativas, “*inclusión*” (y “*exclusión*”) adquieren ciertas particularidades; no solo es el ejercicio de un derecho -“el derecho a la educación”- sino que es significada como *medio* de acceso a *una inclusión social amplia*, como por ejemplo, acceder a un mejor empleo o desarrollar una mayor capacidad para el ejercicio de los derechos civiles y políticos.

Un denominador común de gran cantidad de propuestas educativas nacionales y provinciales es la ligazón entre un diagnóstico que resalta la *exclusión* como dimensión explicativa de los procesos devastadores de los años 90 y su superación por la vía de la “*inclusión*”, privilegiando la vuelta, la retención y el egreso de la escuela. Así, parecería que la *inclusión* viene automáticamente a anular o superar esos procesos de desigualdad social.

En el campo educativo, se asocia (no siempre) a categorías tales como *igualdad* y *derecho* y asume sentidos no lineales en múltiples iniciativas estatales: desde las vinculadas a

la extensión de la obligatoriedad escolar; aquellas que promueven el reingreso escolar; hasta las que defienden que la escolarización sea parte de las condicionalidades para la recepción de la Asignación Universal por Hijo o de otros programas sociales de transferencias de ingresos.

En la década de los 90, y a medida que la desigualdad social y la pobreza crecían, las escuelas comenzaron a nominarse como *lugares de inclusión*, junto con la tematización de que eran el *último bastión de lo público*. Épocas en las que la *inclusión* aparecía fuertemente ligada a la idea de *contención*, vigente hasta la actualidad. Junto con estos sentidos, en el campo educativo, distinguimos *usos* que, además de la *contención* y *el estar dentro de*, pueden documentarse y referen a *capacitarse para* hasta los que bregan por prácticas más democratizadoras.

En este marco, nos interesa alertar sobre construcciones paradójales (Montesinos y Sinisi, 2009): por un lado, se valora la *inclusión* en la institución educativa como el mejor lugar para que estén los adolescentes y jóvenes *excluidos* y, por el otro, se hace mención recurrente a los mecanismos de *exclusión* que se le atribuyen: puestos en la figura del director, en las modalidades en que se evalúa y acredita, en los requisitos de asistencia, en prácticas discriminatorias, etc.

Asimismo, encontramos que el empleo de la categoría *inclusión* otorga un sesgo ético-moral a todo lo que se le aplique y su invocación presupone per se efectos legitimadores de las prácticas e iniciativas *inclusivas*: desde la reubicación de poblaciones en espacios que se convierten en barrios ghetizados, hasta formas “alternativas” de educación que pueden reforzar los circuitos escolares diferenciados. También permea y motoriza distintas iniciativas, políticas públicas, asignación de recursos, y hasta el reconocimiento de experiencias escolares tales como los Bachilleratos Populares. Compromete moralmente cuando la *inclusión* se significa como dimensión o aspiración basada en ideales de igualdad, justicia, tolerancia a la diversidad etc. De manera complementaria, nadie estaría dispuesto a aparecer aceptando su contraparte: la *exclusión*.

En este escenario, y entre otras cuestiones, encontramos que, dado el fuerte carácter de “sobreentendido” que suponen las categorías de *inclusión / exclusión* y el fuerte compromiso moral que motorizan, no suele traducirse en dar cuenta de aquello a lo que se alude con dichos términos. En ocasiones, tampoco permite aprehender los sentidos subjetivos que implican las acciones de *inclusión / exclusión*, especialmente para quienes son definidos como destinatarios de las *acciones inclusivas* pero, también, para los agentes que las llevan a cabo desde agencias estatales o de movimientos, organizaciones sociales y otras instituciones.

### III-

En los últimos años, registramos en ciertas producciones académicas que, al abordar prácticas y sentidos locales en torno a diversas problemáticas sociales o a propósito de planes y programas estatales, mencionan su carácter *inclusivo* (o *excluyente*) dando por sobreentendido los sentidos de estos atributos y dejando muchas veces sin ahondar en las múltiples fracturas, contradicciones, divergencias y ambigüedades que se reproducen y producen en el marco de las mismas. También, observamos ciertas ausencias a la hora de contextualizar esas prácticas, programas e iniciativas estatales y no estatales y respecto a los sentidos locales que se despliegan en cada una de ellas.

Las producciones académicas no están por fuera ni por encima de las tramas y procesos sociales que pretenden documentar y explicar; por el contrario, son un producto de ellos al tiempo que los configuran. Así, planteamos –como anticipación de sentido– que los

usos de esta categoría (*inclusión*) en cierta producción académica parece inscribirse, por un lado, en el reconocimiento de cierta positividad presente en el período que inicia en 2003 (en muchos casos por comparación con el ciclo anterior) y, por el otro, en las modalidades en que se expresa el debate público acerca del “modelo”, respecto del cual, entre otras aristas, destacamos aquella que puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿cómo plantear las grietas, desafíos, ambigüedades y contradicciones del ciclo actual, sin “darle letra” a los sectores neoliberales? A su vez, así como en los años 90 la *cuestión social* fue construida en términos de *pobreza* (Grassi, 2003); en el período que se inicia en 2003, se caracteriza en términos de *inclusión – vulnerabilidad – exclusión* y que, tal como ocurrió con la “pobreza”, esa construcción acerca de los “problemas sociales” resulta apropiada y naturalizada por gran cantidad de autores.

#### IV-

Aquí queremos ejemplificar, a través de algunos interrogantes, algunas limitaciones que presenta el par *inclusión – exclusión* que, sostenemos, impiden aprehender los sentidos cotidianos y naturalizados de estas categorías:

- ¿Las iniciativas de reingreso y terminalidad de la educación secundaria significadas sólo como *inclusivas* permiten aprehender los matices y complejidades de la experiencia escolar de los pibes que lograron reingresar y se convierten en destinatarios de iniciativas focalizadas?; ¿cómo analizar los procesos vinculados con la llamada *promoción social*, la *flexibilidad* en la asistencia, la evaluación, etc. y su vinculación con la enseñanza, el aprendizaje, la acreditación?; ¿cómo documentar y reflexionar sobre las prácticas discriminatorias y estigmatizantes hacia quienes logran revincularse a la escuela; y cómo, en los escenarios escolares cotidianos, son colocados en posiciones subordinadas?

- ¿La categoría *Inclusión* contribuye a documentar la reproducción cotidiana de grupos sociales para quienes una parte importante de sus ingresos provienen de distintas modalidades de transferencias monetarias condicionadas, todas ellas transitorias?

- ¿Cómo poder dar cuenta del aumento y complejidad de los circuitos de acceso al consumo popular y la creciente financiarización de parte importante de la economía de los sectores subalternos, a costa – muchas veces - de tasas usurarias, en un marco de menor desempleo comparado con el existente al final de los 90 y comienzos del 2000?

- ¿*Inclusión* y *exclusión* permiten aprehender y analizar las relaciones (nada lineales) entre ciertas normativas progresistas, basadas en dimensiones específicas de reconocimiento social y cultural, y los sentidos y prácticas que se despliegan en los contextos cotidianos de interacción respecto de los *feos, sucios y malos*, por pobres, migrantes, jóvenes, mujeres, indígenas, etc.?

Y en cuanto al lugar que cabe a los investigadores, nos preguntamos ¿qué conceptos quedan afuera o son reemplazados con el “*paradigma de la inclusión*”? (Sinisi, 2010, b); ¿en nuestros trabajos de investigación, qué registramos y por qué interpretamos que ciertos procesos se constituyen en procesos de *inclusión / exclusión*?, ¿cómo posicionarnos políticamente frente a estos términos? y, también, la cuestión de quién dice qué es *Inclusión* y *exclusión* y quiénes son interpelados de ese modo ¿no constituye, acaso, un acto de poder?

## V-

Como venimos resaltando, los usos del par *inclusión-exclusión* están presentes en los papers de los organismos internacionales, en las misiones y propuestas de diversas ONGs, en la fundamentación de variadas políticas públicas, en las voces de funcionarios, docentes, directivos, alumnos, actores sociales y políticos. Y, también, son parte de estas propuestas y de los *usos* de esas categorías los investigadores. Y no sólo a través de sus trabajos de divulgación; sino en calidad de trabajadores, asistentes, capacitadores, etc. de programas que hacen foco en la “*inclusión*”. Por esto, nos interesa poner en debate la responsabilidad acerca de los marcos interpretativos y conceptos que empleamos ya que al tiempo que nos permiten significar los procesos sociales, contribuimos a construirlos con determinada direccionalidad (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007). En ese sentido, acordamos con Sinisi (2010, b) cuando plantea que analizar la categoría *inclusión* -que por excelencia se utiliza para identificar un supuesto nuevo estado de situación- no implica revisar o acordar alguna definición, es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión.

Por esto, nuestros trabajos y publicaciones deben ser objeto de interrogaciones: ¿qué marcos interpretativos difundimos?, ¿qué colocamos a disposición de los otros?, ¿de qué manera nos posicionamos frente al debate público?, ¿qué riesgos asumimos?, ¿cómo colaboramos en reforzar o reconstruir sentidos fuertemente arraigados que naturalizan determinados procesos y prácticas sociales? Y junto con estas preguntas, surgen otras: ¿cuáles son las “*nuevas*” prácticas tendientes a la *inclusión*?, ¿de qué manera se implementa la “*inclusión escolar*”?, ¿qué relaciones se pueden establecer -y en el marco de qué tipo de procesos históricos- entre el etiquetamiento negativo de los sujetos de acuerdo a su origen o nacionalidad, procedencia barrial, repitencia, sobreedad, embarazo, maternidad, paternidad, y los programas y prácticas llamadas *inclusivas*?, ¿cómo se apropian e implementan las nuevas normativas vigentes los equipos directivos, los docentes y demás agentes escolares y en diálogo con qué *tradiciones* y *huellas* histórico-sociales?, ¿cómo son recreados los circuitos de diferenciación entre escuelas y sujetos en el marco de las políticas y prácticas *inclusivas*?, ¿qué modalidades y sentidos asume la experiencia escolar de niños y jóvenes en el marco de tales políticas y programas?

## VI-

En los años 90, el concepto de *exclusión* empieza a utilizarse con fuerza para nominar los procesos de profundización de la desigualdad social, fruto de las políticas neoliberales (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007), junto con los de *vulnerabilidad* y *desafiliación* bajo la influencia de Castel. En esos años, ciertos autores como Fitoussi y Rosanvallon (1997) y Ribeiro (1999) entre otros, contribuyeron a pensar las limitaciones de esta categoría para aprehender las nuevas condiciones de reproducción social que el neoliberalismo traía consigo. Una crítica central era que la categoría *exclusión* opacaba las renovadas relaciones de subalternidad que padecían los sectores “*excluidos*” en el proceso de reconfiguración del modelo de acumulación capitalista basado en la valorización financiera, relegando a dichos sujetos a una condición de pasividad e invisibilizando las prácticas que despliegan frente a las condiciones de existencia que les imponen. También se ha señalado que predispone el análisis de los procesos sociales de desigualdad y pobreza desde un *abordaje psicológico*, a menudo mezclado con el énfasis en la dimensión cultural, y que implica una mayor *individuación* de los *excluidos*. En esta perspectiva, estos rasgos de victimización e individuación comportarían per se una subjetivación de las desigualdades sociales (Fassin, 1999).

4. Bajo la Dirección de María Rosa Neufeld y la codirección de Ariel Thisted y Liliana Sinisi.

En el campo académico, y en la *tradición* de los proyectos *Ubacyt* en los que hemos participado<sup>4</sup>, hemos cuestionado fuertemente este *par*, y sus usos en pleno auge del ciclo neoliberal. Las principales críticas se apoyaron en el no cuestionamiento del “continente” (a dónde se incluye), el sentido (para qué) y el lugar reservado a los *incluidos* (clase) y en particular, la invisibilización de las modalidades por las cuales efectivamente están *incluidos*. Porque los modos en que se produce y reproduce el capitalismo solo se explican en términos relacionales: los *excluidos* y *las formas y procesos de la exclusión* hablan de la sociedad toda, no solamente de ellos en tanto *sujetos pobres portadores de carencias o déficits*. Esta mirada hegemónica acerca de los *sujetos pobres* naturaliza fuertemente el “continente” adonde se pretende que *sean incluidos* y de dónde supuestamente *son excluidos*.

Sosteníamos y sostenemos la importancia de recuperar lo que de *relacional, histórico, multidimensional*, y por lo tanto *dinámico*, tienen los procesos sociales en general y los productores de las diversas formas de desigualdad en particular. Por esto, en nuestros estudios histórico-etnográficos se nos presenta un desafío: documentar e interpretar los modos y contenidos de la *agencia* humana (resistencia, negociación, impugnación, aceptación) al tiempo que atravesados por relaciones de hegemonía y subalternidad que ponen en jaque la vida y reproducción de vastos conjuntos sociales; relaciones que presentan continuidades y rupturas que requieren ser precisadas en cada caso. Para lo cual, consideramos la importancia de la preocupación teórica, epistemológica y política por ubicar las claves de época que ciñen con más o menos fuerza la agencia humana y otorgan inteligibilidad a las formulaciones políticas.

Nos parece sumamente relevante pensar y repensar la cuestión de las escalas entre las esferas de las interacciones más próximas y las relaciones sociales que se expresan/construyen/refuerzan en ellas. No considerar las escalas puede llevar a rotular ciertas situaciones en términos de procesos de *inclusión* cuando, en realidad, en una escala más amplia se pueden estar reforzando otro tipo de procesos.

Asimismo, destacamos la importancia de las relaciones entre los diferentes niveles contextuales que configuran los procesos bajo análisis así como las relaciones entre los distintos sujetos colectivos (Achilli, 2000 y Menéndez, 2010) y las disputas que se juegan en cada campo en particular.

## Bibliografía

- » Achilli, Elena (2000) “Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada”. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12: 11-30.
- » Castel, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- » Fassin, Didier (1999) “La patetización del mundo. Ensayo de antropología política del sufrimiento”. En: Viveros Vigoya, Mara y Garay Ariza, Gloria. *Cuerpos, diferencias y desigualdades*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, pp. 31-41.
- » Fitoussi, Jean Paul y Rossanvallon, Pierre (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

- » Grassi, Estela (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame 1*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- » Menéndez, Eduardo (2010) *La parte negada de la cultura*. Rosario: Prehistoria.
- » Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana (2009) “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 29: 43-60.
- » Montesinos, María Paula, Pallma, Sara y Sinisi, Liliana (2007) “Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos”. En *Revista Etnia* N° 48: 105-122.
- » Ribeiro, Marlene (1999). “Exclusión: problematización del concepto”. En: *Educação e Pesquisa*, vol. 25, nro.1: 35-49.
- » Sinisi, Liliana (2010, a) “Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial”. Ponencia presentada en las *XIX Jornadas nacionales de Red de Cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES)* y *Las XIII Jornadas de Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCES)* “Educación Especial: Encuentros y Desencuentros en los Discursos y las Prácticas. Partido de San Martín, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. 23, 24, y 25 de septiembre de 2010.
- » Sinisi, Liliana (2010, b) “Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”. En: *Boletín de Antropología y Educación* N° 01:11-14.