

# De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate

## Of educational inclusion as a policy ethic of hospitality. Notes for discussion

María Eugenia Almeida, María Alfonsina Angelino  
Autor referente: alfonsinaangelino@gmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos

### Historia editorial

Recibido: 30/11/2013

Aceptado: 01/10/2014

### RESUMEN

Este trabajo es el resultado de la investigación conceptual del término *inclusión educativa* que venimos realizando en el marco del Programa de Extensión/Investigación “La producción social de la discapacidad” perteneciente a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. En este Programa confluyen profesionales de distintas disciplinas y campos de actuación: psicólogos, arquitectas, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, profesores de sordos, estudiantes de trabajo social, comunicación social, ciencia política, abogados, acompañantes terapéuticos y profesores de educación especial. Esta diversidad de miradas, enfocadas en un objetivo común de investigación y extensión nos ha permitido poner en juego, en el propio campo de acción en

contextos educativos, el paradigma con el que mayoritariamente se viene construyendo la noción de inclusión social e inclusión educativa. Nos encontramos con un paradigma muy poco crítico, que lejos de incluir, partía de la idea de normalidad y desigualdad/diferencia/anormalidad y que, mediante la metodología de “¡todos juntos y adentro!”, terminaba volviéndose un instrumento de exclusión. Nosotros proponemos pensar otro paradigma de la inclusión, en el que centrándonos en la idea de no-exclusión, se incorpore la ética de la hospitalidad abierta. Incorporar una ética de esta naturaleza supone tensionar la propia idea de inclusión, las formas en que entendemos hoy en día la institución escolar y, por sobre todo, las cómodas posiciones de quienes detentan/detentamos el espacio social de la normalidad.

**Palabras clave:** Inclusión educativa; Políticas; Ética de la hospitalidad.

## ABSTRACT

This work is the result of the conceptual investigation of the term *educational inclusion* in "the social production of disability," which we have carried out under the Extension and Research Program, within the Faculty of Social Work, National University of Entre Ríos, Argentina. In this program, professionals come together from different disciplines and fields of activity: psychologists, architects, social workers, occupational therapists, physical therapists, teachers of the Deaf, social work students, social communication, political science, lawyers, therapeutic companions and special education teachers. This diversity of perspectives, focused on the combined goal of research and extension, has enabled us to call into play, from our respective fields of action in educational contexts, the paradigm

with which we have been largely constructing the notion of social inclusion and inclusive education. We find very little critique within a paradigm which, far from being inclusive, has been based on the idea of normality and inequality/difference/abnormality and through the methodology of "all together and within!" has ended in becoming itself an instrument of exclusion. We propose to develop a new paradigm of inclusion, which focuses on the idea of non-exclusion, which incorporates the ethic of open hospitality. To incorporate an ethic of this nature calls into question the very idea of inclusion, the ways in which we understand the school today and, above all, the comfortable positions of those who define for themselves the social space of normality.

**Key words:** Educational inclusion; Politics or policies; Ethic of hospitality

**E**n este trabajo nos interesa ahondar en los devenires del concepto *inclusión educativa*, sus inscripciones en distintos registros discursivos, y sus efectos materiales y simbólicos. Hemos decidido encarar el desafío de problematizar esta idea de inclusión, mejor dicho de inclusión educativa y asumir los costos políticos de nuestras reflexiones.

Pretendemos propiciar un debate en torno al concepto de *educación inclusiva* o, más precisamente, de *inclusión educativa* tomando como punto de partida los desarrollos teóricos arribados en el marco de las líneas de investigación y extensión que sostenemos desde hace más de quince años, en el Programa de Extensión/Investigación "La producción social de la discapacidad" perteneciente a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

(Almeida y otros, 2010). Por ello entendemos que las tensiones que aquí planteamos, si bien pretenden posicionarse en un plano teórico, recogen fuertemente las discusiones, preocupaciones, devenires e intercambios a partir de nuestro trabajo en comunidad, en territorio. En estos quince años, el vínculo con las distintas instituciones y organizaciones articuladas en torno a la discapacidad nos ha exigido la reflexión permanente, la revisión de nuestras apreciaciones y hallazgos, la puesta en cuestión de nuestras certezas. En este diálogo tensional situamos nuestro modesto aporte así como también el propio posicionamiento político y ético al que, necesariamente, dicho trabajo nos ha encaminado.

**Para ir introduciendo el debate. Educación inclusiva o inclusión educativa: ¿un simple juego de palabras?**

Para iniciar este debate nos parece interesante contraponer estas dos expresiones: *educación inclusiva* e *inclusión educativa*. Ambas parecen querer decir lo mismo, pero que en los hechos responden a diferentes concepciones y marcos. Poner como sustantivo o como adjetivo a una u otra palabra de esta dupla, implica poner el énfasis en diferentes puntos: en la educación que se vuelve o debería volverse inclusiva y como tal se torna mandato. Es decir, si el adjetivo la educación sería inclusiva en sí o *per se*. En cambio si hablamos de inclusión educativa referimos a esferas o ámbito de la inclusión. Aquí la asociación de ideas/términos opera como fuerza de atracción que como tal debería comprender todos los ámbitos, es decir hablamos de una inclusión que abraza la educación y se vuelve así educativa.

Hablar de educación inclusiva nos haría pensar que el proceso de inclusión solo está en manos de la educación, lo que supondría concebir a las prácticas educativas como prácticas aisladas de cualquier proceso social en el que estén inscriptas.

Por ello, nos parece mucho más acertado hablar de inclusión educativa, en el actual contexto político y social, ya que la inclusión como idea, como propósito o como utopía se presenta en primer plano e irradia hacia diversos territorios: inclusión social, inclusión cultural, inclusión económica, inclusión de las diferencias.

El concepto *inclusión* aparece, en la actualidad, asociado a una multiplicidad de otras ideas que parecieran escenificar nuevos tiempos. En este sentido, Cerletti (2009) advierte acerca de la circulación de ciertos conceptos, como el concepto de inclusión. Circulación que por momentos pareciera quedar atrapada por las redes de la simplificación analítica y/o la corrección política. Estos conceptos circulantes se “desplazan entre la teoría política o la teoría educativa y las políticas sociales o las políticas educativas efectivas, y en ese movimiento se van cargando de diversos sentidos, algunas veces complementarios pero otras también divergentes” (Cerletti, 2009:1).

Como señalamos, el concepto de inclusión podría ser pensado como uno de estos conceptos. Para quienes trabajamos en el campo de las ciencias sociales y más específicamente en lo que se ha denominado el campo de la discapacidad, meterse críticamente con algunas ideas, palabras, conceptos puede traernos ciertamente más inconvenientes que halagos. Ya sabemos que hay ciertas ideas que parecieran estar fuera de toda discusión y que solo insinuar una mirada sospechosa sobre ellas y sus efectos nos hace beneficiarios del mote “metafísicos” cuando no irresponsables o poco sensibles.

En el marco de las líneas de trabajo que venimos realizando en el Equipo de Extensión Universitaria, hemos decidido encarar el desafío de problematizar este concepto de inclusión, o mejor dicho, de inclusión educativa y asumir los costos políticos y teóricos que supone.

Hemos aprendido dolorosamente que deconstruir conceptos que tienen tanta connotación política (y baja conceptualización científica), como es el caso del concepto inclusión, conlleva muchas veces el descrédito de la comunidad académica.

Así, asumiendo el compromiso de pensar severamente en *lo que hacemos todos los días en nombre de los otros*, proponemos reflexionar acerca de las prácticas educativas institucionales y acerca de los distintos agentes implicados en dichas prácticas educativas y desde allí identificar algunas de las tensiones que entendemos se tejen en torno a la inclusión. Nos ha sido posible advertir, a lo largo de nuestro trabajo en campo, que por momentos incluir se parece demasiado a la compulsión de estar todos juntos, en donde ese estar juntos se parece más a la inserción (im) posición que al encuentro y a la conversación. Una suerte de *chacarera escolar* que nos junta sin saber para qué. “Todos ¡Adentro!”, afirma Emiliano Naranjo, quien es miembro activo de REDI (Red de personas discapacitadas). Dicha frase tuvo enorme repercusión en el *Primer Congreso Argentino, Regional e Internacional de Educación Inclusiva* en el año 2013. Consideramos que esta alusión pone claramente de manifiesto las prácticas que se desarrollan en nombre de la educación inclusiva.

Sostenemos con firmeza que resulta imperativo pensar, entonces, ya no en prácticas inclusivas sino en verdaderas prácticas educativas no excluyentes (Veiga Neto, 2001). Hay diferencias, sin duda, entre la inclusión y la no exclusión: implica en principio, tomar la decisión política de considerar a la igualdad como punto de partida y no de llegada. Esta decisión es la que nos orienta la disputa contra toda forma de desigualdad y de injusticia. Por eso la igualdad no puede nunca ser una promesa a futuro. No es un horizonte a alcanzar (que como tal nunca se alcanza) sino que la igualdad constituye una “ruptura con las condiciones reales de existencia que son siempre desigualitarias” (Cerletti 2009:6)

También resulta relevante señalar que *igualdad*, *igualación* e *igualitario*, términos largamente asociados a la temática de la inclusión, NO son variantes de la misma perspectiva e impronta política, como comúnmente se los trata. Por el contrario, suponen ideas distintas y como tales también lo son sus efectos. Igualdad no significa homogeneidad, igualdad es, por sobre todas las cosas, una subjetividad política. Igualitario no implica que *a todos lo mismo* sino que aquello se proponga/disponga estará dirigido a todos y a cualquiera *a la vez*. Así al mismo tiempo que se afirma la igualdad como subjetividad política resulta imprescindible sostener y defender el derecho a ser reconocidos *en la diferencia*. Así la igualdad es un principio ético del cual se parte y la igualación un principio jurídico. Inclusive en todo el debate acerca de la inclusión educativa y sus sujetos *a ser incluidos* pareciera reactualizarse la falsa disyuntivo igualdad – diferencia. Sabemos que se trata de una falsa antítesis dado que lo contrario de la igualdad es la desigualdad y no la diferencia, mientras que lo que se opone a la diferencia es la identidad y no la igualdad. Las consecuencias de sostener la falsa antítesis están a la vista.

### **Animarse a la opacidad de las palabras. El desafío de pensar y no enjuiciar.**

La palabra *Inclusión* remite etimológicamente a significados por lo menos ambiguos. Derivada del latín 'inclusio' se relaciona a 'includere' que significa 'encerrar'. Está formada por el prefijo 'in-' (en) y el verbo 'cludere' (cerrar).

Nos parece interesante analizar los significados que se proponen en dos diccionarios de uso corriente sobre el término, dado que son los sentidos generales con los que se lo trata en la actualidad por la mayoría de los actores. Para el Diccionario de la Real Academia Española (2007) inclusión remite a “introducción de una cosa en el interior de otra o dentro de sus límites y/o al proceso mediante el cual una persona o cosa pasan a formar parte de un conjunto”.

Según el Diccionario Enciclopédico Larousse (2009) inclusión es “conexión o amistad de alguien con otra persona”. Aparecen dos visiones bastante distintas del concepto inclusión, ambas de uso popular. Los términos *conexión* y *amistad* hablan de relación, aluden a las relaciones *entre* personas. En eso se contraponen a introducir a alguien dentro de un grupo. Introducirse no es lo mismo que relacionarse *con* o *entre* personas. Las consecuencias de asumir uno u otro significado en las prácticas inclusivas parecen evidentes. Habría que rastrear, entonces, cuánto de cada uno de estos significados está inscripto y naturalizado en las prácticas inclusivas que se ponen en marcha en las instituciones. Y a veces las definiciones primarias de las palabras nos ayudan a pensar cuáles son los efectos que estas producen cuando las elegimos para hablar de alguna situación en particular. Por eso, poner de manifiesto algunos desplazamientos de sentidos en torno de estos conceptos circulantes implica advertir lo propio del movimiento que ocurre entre el ámbito de la producción teórica y su uso efectivo en la práctica.

Además de los significados anteriores, en el término inclusión también se cuelan otros significados y otras implicancias. Hablar de inclusión también nos remite a pensar en algo que primeramente fue separado, segregado, alejado y que se pretende entonces hacer volver, atraer *hacia* alguien o hacia algo. Es decir nos habla de algo que primero fue excluido y que luego por una acción direccionada se decide que puede o debe volver a estar dentro. Podríamos hacer el ejercicio de escrudiñar las condiciones de posibilidad de exclusiones/inclusiones y las razones que se esgrimen para explicar (cuando no justificar) este movimiento que siempre va junto. Si no hubiese exclusión no habría necesidad de inclusión. Parece una obviedad pero no lo es. ¿Cuáles deberían ser entonces nuestras batallas: por la inclusión o contra la exclusión?

Nunca la salida es dicotómica, pero sería importante advertir en nuestras acciones los propósitos transformadores o solo reparatorios/remendatorios de aquello que no estamos dispuestos a discutir.

La palabra inclusión parece estar afectada por una particular deriva de significaciones, implicaturas y un fuerte atravesamiento político. Sin embargo, por todo el discurso de lo "políticamente correcto" con el que se la ha rodeado, parece ser de esas palabras que, según Forster (2005) se colocan fuera de toda sospecha. Según él son palabras blandas, fofas, insulsas, pero a la vez densas, ambiguas, equivocadas, sin referencia a argumentos, que parecieran no pertenecer al campo de disputas que implican los procesos de asignación de sentidos.

Este trabajo no pretende ser un análisis etimológico o semántico de ciertas palabras, sino un análisis performativo, aquel que busca desentrañar al lenguaje como forma de acción con efectos materiales. Como plantea Austin (1982), al decir algo se hace algo. Las palabras dependen de las bocas que las pronuncian afirmaba Nietzsche, así tendríamos que ver ¿qué boca dice inclusión? y quizás no tanto qué dice la palabra. La inclusión es o será al fin y al cabo lo que hagamos *de* ella, sino lo que hagamos (hacemos) *con* ella. En definitiva es o será lo que hagamos en su nombre como afirma Skliar (2011).

### **¿Cuál sería entonces el problema de la inclusión?**

Para poder accionar hay que saber en qué dirección. Esto pareciera ser un acuerdo básico. ¿Cuál es el problema del problema? He aquí un territorio de confusiones, ambigüedades y sobre todo de muchas interrogantes articuladas. ¿El problema es la inclusión? ¿El problema es el *de* la inclusión? ¿El problema es el de los incluidos? ¿El problema es el de incluir a los excluidos? ¿El problema es de cómo incluir a los

excluidos? ¿Es el problema es de definir y demarcar qué excluidos incluir? ¿Existen los in-incluíbles?

Existen hoy discursos, políticas y acciones tendientes a que los niños y niñas que están en las escuelas especiales migren hacia las escuelas comunes y en esta migración se plasmaría la imagen más acabada de la inclusión. Esto no estaría mal *per se* si junto a la migración se desplegaran procesos de transformación real de estos espacios educativos en espacios no excluyentes. La realidad nos habla de otras experiencias. En esta línea de pensamiento, De la Vega (2008) nos advierte sobre algunas simplificaciones o lecturas lineales de los efectos de las políticas de integración/ inclusión y aporta duros datos estadísticos que revelan una situación muy lejana a la que se sostiene en las voluntades y discursos: “[...] de acuerdo a las estadísticas disponibles no sólo se han generalizado los sistemas paralelos sino también aumentó considerablemente la población de la educación especial. La matrícula en 8 años (1997-2005) lejos de disminuir se incrementó en un 19,4%.” (De la Vega, 2008:154).

Queda mucho por transformar aún. Como ya señalamos, la inclusión (así como la igualdad) no pueden ser el punto de llegada sino el punto de partida de una relación. De otro modo nos veremos obligados a diseñar constantemente políticas correctivas o compensatorias, que nunca consumarán su objetivo final. Pero mientras tanto vivimos como si esa acción fuera políticamente justa.

Aparece entonces la idea de la inclusión educativa como política pública con correlato en prácticas educativas que de algún modo parecieran imponer/ obligar a las instituciones y sus agentes a incluir ahora. El adentro y el afuera de la inclusión y la exclusión es “una construcción que realiza el que está adentro” según afirma Cerletti (2009:2) y por ello las acciones que derivan de estas políticas en muchos sentidos

siguen estando centradas en los sujetos que deben incluir o tener actitudes inclusivas. Las imágenes que este imperativo genera son múltiples. Equipos de profesionales y familias “empujando” las puertas de las escuelas para que entren a ese territorio aquellos niños y niñas clasificados, en algún momento, como diversos, diferentes, discapacitados, especiales, etc. Se realizan amparos, medidas judiciales, trámites y certificaciones para validar derechos (¿nuevos?) a estar juntos. Creemos que son imágenes para pensar.

Los maestros de las instituciones educativas que ahora deben abrir sus puertas resisten a estas políticas aludiendo a su falta de formación para hacerse cargo de niños que presentan atributos que para ellos son ajenos. *No estar preparados* es la sensación que los invade. ¿Cómo dar lugar a estas sensaciones sin vulnerar una vez más los derechos de quienes empujan para entrar y quedarse dentro?

Por otro lado, pero en el mismo sentido, es necesario advertir acerca de la tentación a responsabilizar exclusivamente a la escuela de la inclusión que socialmente somos incapaces de imaginar. Existe un desplazamiento ambiguo entre la idea de inclusión social hacia la inclusión al sistema educativo, donde se da por sentado que la escuela favorece, o debe favorecer, la movilidad social y la inclusión social plena. ¿Lo creemos verdaderamente posible?

Sin duda cambiar las preguntas redirecciona el horizonte de las respuestas e implica redefinir quiénes tienen que involucrarse en los problemas.

El problema entonces será ¿qué hacemos con los diferentes en la escuela? O ¿qué hace la escuela para no seguir siendo expulsiva e indiferente frente a las singularidades de quienes las habitan?

Así por ejemplo, la muy mentada frase: “*Esta escuela trabaja con la diversidad*” se vuelve una consigna/afirmación de difícil o ambigua decodificación ¿A qué hace referencia? O esta otra frase: *Esta escuela es integradora o inclusiva* ¿a qué hace referencia? Uno se podría preguntar si refiere a que podría no hacerlo, o también al reconocimiento de que, durante mucho tiempo, esto que ahora se hará como promesa y obligación, nunca se había realizado.

Este es el contexto teórico y político, en el cual se instala la idea de diversidad que hoy recorre los pasillos de las escuelas, y en donde, a favor de esta pluralidad equilibrada y armoniosa, deben “respetarse las diferencias” y “aceptar la diversidad”, frases como estas, “políticamente correctas” y “culturalmente sensibles” parecen apuntar más a la corrección, sensibilidad y protección de aquellos que las enuncian que de aquellos a quienes irían destinadas a efectos de ser respetados y/o atendidos en su diversidad.

Así, pensamos que se debe interpelar fuertemente la unidireccionalidad que ciertas ideas parecieran encerrar ¿Quién/quienes respeta/n la diferencia de quién/quienes? ¿Quién/quienes se decide/n (finalmente) a aceptar la diversidad de quién/quienes?

Esta unidireccionalidad implicada en la frase: *yo te incluyo*, o en la frase: *esta institución incluye a*, está más asociada a una retórica legalista que a una verdadera transformación de imágenes y de prácticas que alojen al otro en tanto singularidad.

Conocemos, por otro lado, múltiples situaciones donde esta idea del respeto a secas y no como relación mutua se asocia a “integración” y se instala como contexto en donde se producen los conflictos permanentes entre mayorías y minorías. La naturalización y la corrección política borran las huellas de los procesos históricos concretos de producción de diferencias.

Pareciera que estamos condenados a una convivencia sin remedio. En ese sentido, Bourdieu (1999: 9) afirma que “los lugares llamados difíciles son antes que nada difíciles de describir y pensar” y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces irreconciliables. Por ello es preciso abandonar el punto de vista único central y dominante – casi divino- en el que se sitúa gustoso el observador (que no se involucra), en beneficio de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales.

La escuela es uno de esos espacios difíciles de describir y pensar, en donde los sufrimientos y fragilidades originadas por la colisión de intereses, disposiciones, expectativas confluyen y se hacen cuerpo.

Entonces, cabe preguntarse cuáles son los efectos y afectos diferentes que desata decir “*aquí se trabaja con la diversidad*” a decir “*aquí se trabaja en un contexto de singularidad e igualdad*”, en donde priman las experiencias con niños y niñas o jóvenes singulares. ¿Por qué con tantos acuerdos tácitos y explícitos entre actores de diferente nivel siguen prevaleciendo contextos y prácticas excluyentes? ¿Por qué si tenemos tantas leyes, normas, decretos resoluciones, proyectos, programas, estrategias recetas, tips sobre cómo incluir, no podemos transformar (nos) las instituciones más que en cierta superficie discursiva sin cambiar en absoluto la situación?

Quizás sea necesaria menos biología y más biografías educativas, más experiencias educativas. Está visto que ciertas políticas, pero sobre todos ciertas prácticas que supuestamente están fundadas en ciertas políticas, solo cancelan las biografías y las transforman en historias clínicas que la escuela reproduce.

No hay duda de que los intercambios o relaciones sociales que hoy día se tejen en las instituciones por definición excluyen la intención explícita de violentar al otro y se sostienen en la idea de no ejercer violencia simbólica capaz de afectar lo. Lo cierto es que no es posible confiar exclusivamente en la buena voluntad. De ahí que múltiples inquietudes se despiertan y crecen día a día dentro de las escuelas y dentro de las familias de niños que bregan por estar allí dentro, incluidos y “encerrados” dentro de una normalidad tranquilizadora.

Es que a pesar del discurso de la inclusión, que se cuela por todos los intersticios de la institución escuela, el esquema escolar sigue siendo normalizador. La educación es fundamentalmente homogénea, homogeneizante. Se sigue pensando que todos los niños deben aprender todo al mismo tiempo, de la misma manera y en los mismos tiempos. La educación expresa y condensa la ideología de la normalidad con tanta eficacia que la deja por fuera de todo cuestionamiento y hasta la hace andar junto a la ideología de la inclusión, como si fueran parte de lo mismo. Al mismo tiempo ha surgido en estos últimos años una enorme cantidad de síndromes y clasificaciones patologizantes para aquellos niños que ya están dentro de la escolaridad común y que por obra y gracia de las miradas normalizadoras y medicalizantes ahora están sospechados de su condición para seguir estando dentro de las escuelas comunes.

Es decir concomitantemente y paradójicamente aparecen dos imágenes: el imperativo a la apertura, a la amplitud que las escuelas comunes deben tener para incluir y la máquina de clasificar en la que se ha convertido la misma escuela y el discurso correctivo asociado al mundo de las patologías infantiles.

Podríamos preguntarnos si la inclusión es inclusión cuando, como señala Skliar (2011:71-72): “la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal de un otro como sujeto de derecho, la suma presente de presencias pero no de existencias [...] y uno podría también preguntarse

si en el estar juntos, en esa coexistencia habrá que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si habrá que nombrar al otro simplemente como ser incluido previamente excluido”

Tanta técnica y tecnicismo hacen perder de vista que estamos frente a singularidades de carne y hueso, frente a niños, niñas y jóvenes deseantes y deseosos de tener un lugar y no un cupo o una vacante.

Esto genera una situación sumamente costosa, principalmente para los estudiantes, tanto para los que están dentro de las escuelas y pelean por quedarse, como para aquellos que estando fuera, hacen fuerza para ingresar.

### **Una escuela no excluyente genera prácticas que hospedan**

Atrevemos a mirar de nuevo, a extrañarnos de nuestra cotidianeidad y a sospechar de un discurso, de un régimen de mirada, de una serie de prácticas, de un dispositivo que, pareciendo venir a remediar una violenta exclusión, una injusticia, termina otra vez protegiendo a quien clasifica, a quien excluye.

La escuela que incluye, lejos de hospedar, de alojar la diferencia, invita restringidamente a ese extranjero a habitar este lugar, con la condición de asumir todas las propias reglas, modos, tiempos, idiomas. La tolerancia sería una hospitalidad restringida, regida por el derecho a invitar-incluir.

Te incluyo, te tolero, te invito, pero podría no hacerlo. Te invito, te integro, te tolero porque por fuera me resulta más peligrosa tu existencia y porque abrazo una ideología de lo políticamente correcto, tan de moda en estos tiempos.

Así como las prácticas de supuesta inclusión y la tolerancia aparecen como el derecho de invitar, donde desde un ejercicio desigual del poder, un nosotros invita a un otro a pasar a ese espacio de mismidad normalidad y prestigio. Es un nosotros que Invita

pero que instituye la condición de que para incluirse debe asumir todas sus normas como propias. La hospitalidad aparece como el derecho de visitar, pero paradójicamente es imposible de asumir por parte de la inclusión normalizadora.

Cualquiera sea el modo de estar en el mundo -extranjero, discapacitado, creyente o no creyente- el derecho de visitar asume una hospitalidad abierta en sí misma, capaz de recibir a quien no se espera, ni se anuncia. Una escuela hospitalaria en este sentido no puede ser una escuela inclusiva, si se asumen los sentidos de inclusión que antes mostramos.

Para tener una escuela que pueda asumir una hospitalidad abierta, se requiere que sea capaz de asumir el riesgo que toda hospitalidad implica, esto es, que el huésped puede ser hostil. Y no cabe duda que en estos casos el huésped sea hostil, casi por definición. El discapacitado, el anormal, el otro hospedado puede poner en riesgo todo el sistema de normas que estructuran la escuela normalizadora. No puede responder al imperativo de la ideología de la normalidad y de la hospitalidad al mismo tiempo.

Imaginemos entonces, una escuela en la que, más que la suma de *niños incluidos*, en la que podamos (de) mostrar orgullosos nuestra tolerancia; ocurra la suma de experiencias de *hospitalidad*, entendidas como el acto de recibir al otro.

Un acto desmesurado, en el cual se recibe más allá de la capacidad del yo (Derrida, 2002). En este sentido, la hospitalidad no consiste en interrogar a quien recién llega por su nombre. Por el contrario, la hospitalidad abierta comienza por la acogida sin preguntas. Se ofrece, se da al otro antes que se identifique, antes de saber su nombre, antes de que sea sujeto, sujeto de derechos (Derrida y Dufourmantelle, 2000).

Por todo lo antes señalado, para nosotros el problema esencial no es si contamos o disponemos de los saberes, conocimientos, capacitación, destreza y competencias, si "*estamos preparados*"; sino de lo que hacemos o dejamos de hacer por, con y en el otro.

Claro que aquí resulta imperativa la pregunta respecto de la escuela y su capacidad de alojar verdaderamente a alguien. ¿La escuela tal como la conocemos puede volverse hospitalaria? O si pensar la escuela desde esta lógica implica, definitivamente, pensar una nueva escuela, donde las preguntas que nos atraviesen hablen de habitar los espacios, hablen de convivencia.

Animarnos a imaginar una escuela diferente, no solo en su estructura gradual y simultánea sino en lo complejo, supone poner el acento en lo amplio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones, en las formas de interacción de los sujetos, en las diferencias individuales, sociales y culturales y en los momentos concretos de encuentro con el conocimiento. Es un cambio que supone dejar de poner el ojo en los sujetos, para pasar a hacer foco en las situaciones que se proponen para que se produzca el vínculo con el conocimiento.

Quizás si pudiésemos pensar profundamente en los modos de relación que constituyen y configuran nuestras instituciones podríamos dimensionar cómo afectamos y somos afectados en cada momento.

La apuesta sería volver a disputar sentidos en relación a las ideas respecto de la inclusión educativa, porque la palabra inclusión evoca algo que no es la realidad sino una idea que nos hace asociar directamente con imágenes. Y esa imagen podría dejar de estar conformada por sujetos, familias y niños empujando las puertas de las escuelas a efectos de entrar, para pasar a una imagen en la que las puertas estén sin trabas.

Algo común no significa uniforme, sino posible. Es algo que tiene que ser abierto, para todos (bien común). No se trataría entonces de una globalidad normalizada (y normalizadora), sino de un mundo compartido (Cornú, 2008).

Estar juntos no tiene valor moral por sí, estar juntos incluye la amorosidad y también el enojo pero nunca la indiferencia. Ese “estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, refiere más a lo político que a las políticas” (Skliar, 2011:72).

Se trata, entonces, de buscar y accionar éticamente los modos de estar juntos para hacer durar el mundo.

### Referencias

- Almeida, M. A., Angelino, M. E., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., y Zutti6n, B. (2010). Nuevas ret6ricas para viejas pr6cticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensi6n y abordaje de la discapacidad. *Revista Pol6tica y Sociedad*, 47(1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO1010130027A.PDF>
- Austin, J. L. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paid6s.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econ6mica.
- Cerletti, A. (2009). *Igualdad y equidad en las pol6ticas sociales y educativas*. Recuperado de [http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad\\_y\\_equidad\\_en\\_las\\_politicas\\_sociales\\_y\\_educativas-Cerletti%20\(2\).pdf](http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20(2).pdf)
- Corn6, L. (2008). Lugares y formas de lo com6n. En G. Frigerio, y G. Diker (Comps.) *Educaci6n: posiciones acerca de lo com6n* (pp.134–149). Buenos Aires: Del Estante.
- De La Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora": La intervenci6n posible*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Derrida J., y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: UFMG.

Forster, R. (2005). *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires: Paidós.

Larousse (2009). *Diccionario Enciclopédico*. Barcelona: Autor.

Real Academia Española (2007). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Veiga Neto, A. (2001) Incluir para excluir. En C. Skliar, y J. Larrosa (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 165–184). Barcelona: Laertes.

### Formato de citación

---

Almeida, M., y Angelino, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10 – 27. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>

---