

Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad

Observations from social systems theory to the educational inclusion of children with disabilities

María Paz Ossandón Pérez¹

RESUMEN: El propósito de este ensayo es abordar la inclusión en el sistema educativo de los niños y niñas con discapacidad, integrando los aportes de la Teoría de Sistemas Sociales para observar este fenómeno. Para esto se realiza una revisión teórica en torno a la propuesta de Luhmann y las políticas actuales en educación, que incluyen las necesidades educativas especiales (NEE). La idea de esta observación es evaluar la inclusión, más allá de la adscripción a alguna organización educativa, e incluir las distinciones y aportes desde la teoría sistémica que podrían permitir abordar la problemática con otra perspectiva. Lo anterior se enmarca en la contingencia de los movimientos sociales que apuntan a la inclusión de los individuos en los distintos sistemas; descartando la selección sustentada en criterios económicos, culturales, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Educación, Discapacidad, Teoría de sistemas sociales, Inclusión, Exclusión.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to address the inclusion of children with disabilities in the educational system, integrating the contributions of the Social Systems Theory to observe this phenomenon. For this purpose, a theoretical review is made around Luhmann's proposal and current policies in education, which include special educational needs (SEN). The idea of this observation is to evaluate inclusion, beyond the ascription to any educational organization, and to include the distinctions and contributions from the systemic theory that could allow to approach the problem with another perspective. The above is framed within the contingency of social movements that aim at the inclusion of individuals in the different systems; discarding the selection based on economic, cultural, and other criteria.

KEYWORDS: Education, Disability, Social systems theory, Inclusion, Exclusion.

¹ Licenciada en Ciencias de la Ocupación y Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad. Profesora Adjunta de la Escuela de Salud de la Universidad de O'Higgins. Correo electrónico: mp.ossandon@gmail.com.

SOCIEDAD: COMPRENSIÓN DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS SOCIALES

Para entender el análisis desde la teoría de sistemas sociales planteada por Niklas Luhmann, resulta fundamental conocer algunas líneas generales de sus planteamientos que permitan entregar una perspectiva distinta sobre la problemática de inclusión de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo.

La sociedad funcionalmente diferenciada, de acuerdo con Luhmann (2007), se constituye como una característica particular de la sociedad moderna. En ella existe una diferenciación del sistema social en sistemas parciales, donde cada uno monopoliza funciones bajo semánticas y expectativas particulares, que codifican el mundo de manera binaria y que se encuentran orientados por programas específicos. Bajo esta forma de diferenciación social, las unidades que caracterizan a la sociedad son los sistemas funcionales (comunicacionales), dejando atrás la lógica humanista de la sociedad segmentaria y estratificada, donde las unidades estaban compuestas por individuos o grupos de personas. Así, desde esta perspectiva, los seres humanos pasan a conformar parte del entorno del sistema.

Las características de la sociedad funcionalmente diferenciada se relacionan con: la emancipación, en cuanto las funciones se consideran transversales a la sociedad; la codificación, pues reducen la observación del mundo en dos opciones particulares; y la inclusión, ya que supone que todos participan de las operaciones de cada sistema. Bajo esta forma de diferenciación se asume que todos los sistemas funcionales son iguales en relación con importancia, pues no siguen ningún patrón de estratificación. Por esta razón, se considera una sociedad policéntrica o acéntrica, en cuanto todas las comunicaciones desde los sistemas funcionalmente diferenciados se asumen como las más relevantes. Al observar la sociedad funcionalmente diferenciada no se debe pensar en fragmentación en partes del sistema societal, sino que existen diversos puntos de observación de la sociedad y sus fenómenos (Luhmann, 2007).

Con todo lo anterior, desde la teoría de sistemas sociales, se asume que cada sistema codifica la información de acuerdo a sus propios códigos, autoatribuyéndose las diferencias que pudieran observarse desde la operación del entorno. Esto implica que cada sistema debe operar con todas las diferencias existentes, pero bajo la óptica del propio sistema. Lo que no quiere decir que el sistema funcional opere ciego a los demás, sino que problematiza dichas condiciones para eliminarlas o estabilizarlas en sus propias estructuras, de acuerdo a la valoración interna. Por ejemplo, si el sistema económico codifica alguna comunicación (por ejemplo: capacidad de pago/no pago) esta no puede operar dentro del sistema educativo, sino que este último debe problematizarla bajo su propio código y establecer mecanismos para traducir dicha información (por ejemplo: criterios de selección educativa como aprueba/no aprueba independiente del poder adquisitivo).

Además de la diferenciación en sistemas funcionales, Luhmann (2007) establece la diferenciación por planos del sistema social. Así propone la existencia de sistemas funcionales, organizacionales e interaccionales.

Los sistemas de interacción se refieren a aquellos sistemas de comunicación entre presentes. Estos corresponden a los contactos directos establecidos en un tiempo y espacio determinado entre individuos, como por ejemplo profesor-estudiante. Los sistemas interaccionales se consideran uno de los planos más simples de la diferenciación, en cuanto requieren sólo de presencia, además de poseer inicio y finalización enmarcados en un tiempo específico. Así, la comunicación se organiza en base a temas y aportaciones de las y los observadores, que pueden formar parte de la memoria del sistema o desaparecer, dependiendo de la regularidad de la interacción. En este plano, existen al menos dos posiciones a tomar en cuenta, donde ambas se

consideran contingentes, por lo que la comunicación en el sistema interaccional se construye en base a observaciones sincronizadas y simultáneas, que pueden observarse, por ejemplo, en una dinámica de clases en aula o en la comunicación entre pares en el espacio de recreo.

Por su parte, las organizaciones se consideran como una adquisición evolutiva, en cuanto corresponden a una característica de la sociedad moderna. En este plano, se reemplazan las dependencias sociales externas, por las dependencias autoproducidas en forma de membresía. La membresía corresponde a expectativas del sistema organizacional asociadas a roles, que se encuentran formalizados en torno a conductas de los individuos. Así, el funcionamiento de las organizaciones se estructura en base a las decisiones asociadas a las membresías que establecen los límites del sistema. Es importante considerar que dicha membresía se adquiere por decisión y puede también perderse o desafilarse por decisión de las organizaciones. En el caso del sistema educativo, la organización que se analizará en este trabajo es principalmente la escuela, donde las membresías se pueden identificar en el contrato de algún docente o profesional de colaboración, así como también la matrícula de un estudiante con discapacidad a alguna escuela especial o a la adscripción a algún Proyecto de Integración Escolar (PIE). De esta forma, es la organización uno de los planos de la sociedad donde es posible observar el manejo operativo de la distinción inclusión/exclusión, mediante el establecimiento de criterios de selección en la membresía del sistema.

Es importante comprender que cada plano sistémico opera de acuerdo a su propia dinámica, por lo que no necesariamente se seleccionará el mismo lado de la forma inclusión/exclusión entre sistema funcional, organizacional e interaccional.

Con esta estructura de observación es posible establecer que, dentro de los sistemas funcionales propuestos por Luhmann, encontramos el sistema funcional de educación, que requiere para su operación principalmente el trabajo directo en el sistema interaccional, en cuanto su función apunta a la modificación del sistema psíquico (estudiante). Si bien en el sistema funcional se presupone la condición de ser universalista e inclusivo, nos encontramos con algunas diferencias en la observación de la inclusión en el plano organizacional e interaccional, que podrían poner en tensión la condición de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en cada sistema.

ESCENARIO POLÍTICO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CHILE

La inclusión educativa en Chile, así como en el resto de las naciones, está marcada por diversas políticas que determinan el acceso de la población a las distintas organizaciones. Si bien, desde la óptica luhmanniana, se asume la clausura operativa de cada sistema funcional, el sistema educación requiere del acoplamiento estructural con el sistema político en un comienzo, el que define mediante leyes la obligatoriedad de la participación en las operaciones del sistema educativo en la sociedad, favoreciendo su perspectiva inclusiva. De esta forma, los parámetros de selección de individuos quedan sometidos a las estrategias y lineamientos de masificación establecidos principalmente por el Estado y organismos internacionales.

Observando la historicidad de los planteamientos del sistema político en Chile, para el caso específico de discapacidad y acoplados a las funciones educativas, la masificación y diversificación de instituciones educativas están marcadas por distintas normativas que favorecen, con el paso del tiempo, la inclusión de la problemática de discapacidad en las escuelas y organizaciones educativas. A nivel macrosocial, en el año 2006 se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por la Organización de las Naciones Unidas, donde se establecen compromisos internacionales que realizarán los Estados firmantes para favo-

recer el acceso y cumplimiento de los distintos derechos humanos que han sido vulnerados históricamente para el grupo de personas con discapacidad. Uno de estos derechos es la educación, donde se establece la responsabilidad de los Estados parte para generar mecanismos que apunten al reconocimiento y generación de estrategias de adaptación y flexibilización, que favorezcan el acceso y participación de este grupo en las distintas organizaciones y niveles educativos (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Con ello se plantea que las organizaciones amplíen sus criterios de selección incluyendo nuevos parámetros que permitan incluir a las personas con discapacidad, que hasta ese entonces eran excluidas de este plano sistémico.

En la realidad local chilena, recién en la década de los años setenta se inicia la masificación de escuelas que incluyen a niños y niñas en situación de discapacidad en su organización. La estrategia se relaciona con la creación de escuelas especiales por parte de instituciones privadas, siguiendo los lineamientos del Informe Warnock (1978), que propone una nueva forma de comprender las necesidades educativas especiales, apuntando hacia la supresión de las diferencias en el acceso a la educación. Por otra parte, en esta misma línea, en la década de los ochenta, se comienzan a incorporar a establecimientos de educación regular, a niños y niñas en situación de discapacidad sensorial, bajo protocolos de evaluación diferenciada y eximición de algunas asignaturas de acuerdo a las dificultades individuales de los y las estudiantes (Ministerio de Educación, 2005).

Bajo este contexto nacional, que se acopla también a los procesos internacionales, en el año 1990 se promulga el Decreto Supremo de Educación N°490/90, donde se establecen normas para integrar a los y las estudiantes con discapacidad a la educación regular. Posteriormente, en 1994 se promulga la Ley 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la primera Ley chilena en donde se insta a los distintos sectores a emprender acciones para favorecer la participación de las personas con discapacidad en todas las áreas (Ministerio de Educación, 2005).

Con el amparo de la normativa estatal, se busca con el paso del tiempo ampliar la cobertura para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad, tanto en las escuelas regulares como especiales, favoreciendo una lógica inclusiva. Así, el Ministerio de Educación (2005) plantea una evolución positiva de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación, en cuanto se reconoce que en el año 1997 las escuelas regulares recibían cerca de tres mil niños y niñas con discapacidad, mientras que en el año 2005 este número ascendía a cerca de treinta mil estudiantes, lo que respalda el cambio de los criterios de selección organizacional, reduciendo la exclusión a este grupo en particular.

Es posible visualizar que con el paso de los años en las distintas normativas estatales se comienza a incluir la temática de discapacidad. Un ejemplo de esto lo constituye la Ley General de Educación (2009) que establece en su artículo 22, el reconocimiento como modalidad educativa válida a aquellas estrategias que tienen el objetivo de garantizar la igualdad al derecho de educación. Asimismo, en el artículo 23 se plantea explícitamente el caso de la educación especial, como modalidad educativa a desarrollar tanto en establecimientos de educación especial y regular (a través de PIE), para ofrecer servicios adaptados y adecuadamente capacitados, con el fin de atender las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes, asumiendo que la problemática de inclusión no sólo se refiera al plano organizacional, sino que también existen dificultades operativas en el plano interaccional. A esta Ley se suman Decretos específicos que apuntan a regularizar la educación especial, como el Decreto 170 (Congreso Nacional de Chile, 2009b), el que define las necesidades educativas especiales y los criterios de inclusión en las distintas organizaciones, estableciendo un número máximo de estudiantes con dichas características en cada aula, para favorecer la calidad en los servicios prestados.

Referido específicamente a discapacidad, en 2010 se promulga la Ley 20.422 que Establece Normas para la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social para las Personas con Discapacidad, la que pretende ser la actualización conceptual y práctica de la antigua Ley 19.284. Esta se alinea con la Ley General de Educación, sobre el reconocimiento de las modalidades de educación especial e insta a los establecimientos educacionales a incorporar las innovaciones y adecuaciones necesarias para permitir el acceso de las personas con discapacidad, favoreciendo su permanencia y progreso educativo. Con los mismos propósitos, el Ministerio de Educación en 2015 promulga el Decreto N°83 apuntando a la inclusión educativa y valoración a la diversidad. Así, se establece que las adecuaciones curriculares para los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben apuntar al desarrollo de capacidades de acuerdo a las diferencias particulares de cada estudiante, estableciendo que la decisión de eliminar objetivos de aprendizaje específicos se considera sólo cuando las adecuaciones curriculares no tienen resultados efectivos para cada niño o niña. Con esta óptica, la modificación en los criterios de selección ya no sólo apunta a las organizaciones, centrados en el proceso de la membrecía del o la estudiante a alguna escuela, sino que también se relacionan con la operación misma del sistema funcional, en cuanto se refiere a los criterios de evaluación que establecen si un estudiante aprobó o no los contenidos curriculares mínimos esperados.

En 2015 la Mesa Técnica de Educación Especial publica el “Marco Normativo”, un documento de evaluación de la implementación de estrategias en educación especial, bajo una mirada crítica y constructiva que busca mejorar las prácticas en pro de la inclusión. En él se plantean diversas aristas que deben ser mejoradas para favorecer estos procesos, tales como la necesidad de alinear las directrices centrales en torno a la educación especial, el cambio de perspectiva en las operaciones de selección de estudiantes (categorización diagnóstica), que podría generar una exclusión en el acceso a servicios de apoyo; también el mejoramiento del modelo de financiamiento, para evitar el sobrediagnóstico de los y las estudiantes, con el objetivo de aumentar los recursos asociados; además de masificar los Proyectos de Integración Escolar (PIE), que en ese momento en las escuelas regulares se adoptaba bajo la voluntariedad, promoviendo mecanismos selectivos; además de mejorar las intervenciones de los y las profesionales de apoyo, para que no sólo se centren en los estudiantes con NEE, sino que también en la comunidad educativa en su totalidad; entre otras propuestas.

Con esta revisión histórica de las políticas nacionales es posible observar la trayectoria de reformas estatales que buscan establecer criterios de inclusión en las operaciones de las organizaciones y que se espera evolucionen positivamente de acuerdo a las nuevas selecciones de semánticas y expectativas sociales. En ellas se puede observar que las medidas del sistema político apuntan principalmente a los criterios de selección de los establecimientos educativos, los que en la década del 50 resultaban ser sumamente excluyentes para la población con discapacidad. En la actualidad, es posible apreciar que estos criterios se han ampliado, favoreciendo directamente la inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad en el plano organizacional. Sin embargo, y en base a los últimos planteamientos abordados, es posible considerar que aún existen diversas dificultades en el plano de la interacción, en cuanto existen expectativas sociales que no apuntan a lógicas inclusivas y que todavía guardan resabios de semánticas discriminatorias, pero aún vigentes, en torno a las capacidades de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICA

Para comprender el fenómeno de inclusión educativa para NEE, es apropiado abordar la operación del código inclusión/exclusión en cuanto es posible de observar en los distintos planos sistémicos. Labraña (2012) plantea la visión luhmanniana de la inclusión y exclusión, describiéndolo como un supercódigo que actúa sobre los sistemas funcionalmente diferenciados y en los distintos planos sociales. Lo anterior quiere decir que, si bien cada sistema tiene sus propios códigos y programas de operación, esta distinción se ejecuta sobre todos ellos en sus operaciones.

La inclusión y exclusión desde la óptica de teoría de sistemas sociales no apunta hacia una lógica funcionalista, en cuanto no se considera incluido el que participa o cumple algún rol dentro de algún sistema (por ejemplo: ir o no ir a la escuela), sino que se relaciona con las expectativas del sistema sobre su participación en el mismo. En el caso de un niño o niña con discapacidad, no se considera excluido si no aprueba la evaluación de cumplimiento de criterios mínimos del currículo escolar, sino que aquel del que no existe alguna expectativa asociada a la función del sistema (Labraña, 2012).

Por otra parte, considerando la óptica de la inclusión en el sistema educativo como una herramienta que probabiliza la inclusión en otros sistemas, desde la visión de Luhmann, tal afirmación no es posible de sostener, en cuanto la considera una ideología, pues posiciona a la educación en el centro de la sociedad. Para el autor, la inclusión en un sistema no implica, mediante mecanismo causal, la inclusión en otro, en cuanto cada sistema opera bajo sus propios códigos que no necesariamente pudieran resultar relevantes para otro. Sin embargo, la exclusión de uno sí probabiliza la exclusión en otro, considerando que existen sistemas funcionales que se acoplan fuertemente y establecen criterios de un sistema reconvertidos en otro para su operación. Por ejemplo, en el caso del sistema educativo acoplado al sistema económico, es posible observar que un estudiante que no ha cursado la educación media es más probable que su acceso al empleo tenga mayores obstáculos, en cuanto se requieren de ciertas credenciales educativas como requisitos de empleabilidad, lo que reducirá su capacidad adquisitiva, pudiendo ser excluido del sistema económico. Por el contrario, un estudiante que aprueba su educación media pudiera tener mejores condiciones en la búsqueda laboral, pero la inclusión en el sistema educativo no lo determina.

En la misma línea, Robles en 2005, desarrolla el concepto de inclusión otorgándole una nueva mirada, donde propone aplicar la forma inclusión/exclusión dentro de la misma forma, observándose nuevas distinciones que podrían resultar útiles en la observación de la inclusión en el sistema educativo para los niños y niñas con discapacidad. El autor plantea que dentro de la inclusión es posible observar a su vez inclusión y exclusión y lo mismo con el otro lado de la forma. Así la inclusión en la inclusión estaría representada en la idea tradicional de inclusión; mientras que la exclusión dentro de la inclusión sería posible de observar, por ejemplo, en los y las estudiantes con discapacidad, que si bien están incluidos en la organización, ésta no necesariamente cuenta con mecanismos que permitan favorecer su permanencia y progreso en la escuela.

De manera similar a Robles, Mascareño (2014) plantea una diferenciación de la forma inclusión/exclusión, en cuanto considera que ésta no aborda la complejidad de las dinámicas sistémicas. Así propone 5 formas de inclusión/exclusión: la autoinclusión/autoexclusión, que se vincula a la posibilidad individual de selección sobre la participación en algún sistema; la inclusión por riesgo/exclusión por peligro, sustentada en el poder de participación en la toma de decisiones de cada individuo; la inclusión compensatoria, en la que se establecen criterios mí-

nimos de acceso para garantizar la inclusión de los individuos; la inclusión en la exclusión, donde plantea la existencia de condiciones de precariedad en la inclusión; y finalmente la subinclusión, que implicaría la forma más extrema de la inclusión en la exclusión.

Con este panorama, y considerando que, bajo la propuesta de Robles (2005), la lógica de exclusión en la inclusión puede ser observada en las estrategias gubernamentales en favor de los niños y niñas en situación de discapacidad, es posible apreciar, desde los planteamientos de Mascareño (2014), que las formas de inclusión en la exclusión también operan en esta problemática. Así se observa que a pesar de que los NEE no se encuentran completamente excluidos del sistema social (en cuanto la exclusión nunca es plena), existen ciertas condiciones de precariedad en la oferta de participación, pues en general sólo se ofrece la membrecía al sistema organizacional (matrícula o ingreso al establecimiento educativo), olvidando el sistema interaccional y las condiciones que favorecen la permanencia y promoción de este grupo. Asimismo, se observa en esta problemática la categoría de subinclusión, pues los NEE y sus familias tienen escasas posibilidades y capacidad de selección y carecen muchas veces de autonomía, en cuanto las posibilidades de inclusión son restringidas, ya que no pueden acceder en igualdad de condiciones a establecimientos educativos, como niños y niñas sin discapacidad. Inclusive, es posible observar estrategias de inclusión compensatoria en las políticas estatales, en cuanto se garantiza el acceso a la educación, pero no se resguarda el cumplimiento de las condiciones óptimas educativas dentro del sistema organizacional e interaccional.

EXCLUSIÓN EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD

Con todo el desarrollo teórico previo, es posible observar múltiples características dentro del proceso de inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. Así, se puede decir que, dentro del sistema educativo entendido como sistema funcional, se verifica que el principio de inclusión se cumple, en cuanto todos y todas pueden ser parte de las operaciones del sistema, pues existen expectativas asociadas a que cualquier individuo cuenta con habilidades para participar de él.

En el plano organizacional, es posible observar que, mediante las estrategias planteadas por el sistema político, progresivamente se ha favorecido la inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad, en cuanto los criterios de selección ya no obedecen a las expectativas de desempeño normalizado o lógicas capacitistas de los y las estudiantes. Con ello se ha estimulado la masificación del criterio de inclusión, a pesar de que aún no es la lógica de todos los establecimientos educativos para el caso de la educación básica y en menor medida conforme progresa el o la estudiante en los niveles educativos.

A pesar de lo anterior, si bien un NEE puede pertenecer a una organización (inclusión compensatoria), existen ciertas dificultades para considerar la inclusión real y efectiva en este plano sistémico. Considerando que una de las funciones de la educación es efectivamente educar, se podría decir que en general se cumple en las distintas estrategias de educación especial, pues se establecen mecanismos estructurados y centrados en la generación de cambios (aprendizajes) en el sistema psíquico de manera intencionada. Sin embargo, otra función del sistema educativo es la selección, en cuanto se deben establecer criterios de aprobación/no aprobación para determinar si los efectos de la operación de educar fueron logrados. Aunque no es posible afirmar que los cambios del sistema psíquico fueron realmente efectivos, debido a la clausura operativa del sistema, se producen mecanismos comunicacionales que generan estos resultados de acuerdo al cumplimiento de expectativas, que en este caso se verifican a través de la evaluación. Con esta referencia, surge una tensión en la observación de la inclusión de los niños y

niñas con discapacidad en el plano organizacional, pues si bien pertenecen a una institución, en cuanto se encuentran matriculados o inscritos en ellas, no opera necesariamente la función de selección con los mismos criterios para estudiantes con y sin discapacidad. Esto es posible de visualizar en la opción de eliminar ciertos contenidos curriculares de las escuelas regulares, para favorecer la aprobación del estudiante e inclusive eliminar o suprimir criterios de evaluación con el objetivo de aprobar al niño o niña con discapacidad, para que permanezca en la organización y así obtener financiamiento para la continuidad de su proceso educativo.

En este contexto, los criterios de selección también se vuelven especiales para NEE, y si bien se pudiera considerar que aprobaron un curso, las expectativas del sistema para ellos y ellas suelen ser inferiores a la de los niños y niñas sin discapacidad. En este punto parece adecuado recordar los planteamientos de Robles (2005) y su *re-entry* de la forma inclusión/exclusión, en cuanto en estos contextos educativos pareciera existir una inclusión en la organización, pero una exclusión dentro de la misma, pues si bien los y las estudiantes que pertenecen a los PIE pueden acceder a la misma sala de clase que sus compañeros sin discapacidad, el sistema no brinda necesariamente los apoyos que permitan la permanencia del o la estudiante, en cuanto es probable que no se cuente con todo el equipamiento y capacitación de los y las profesionales que trabajan directamente con ellos y ellas y que resultan necesarios para abordar sus necesidades, que puede verse reflejado en las propuestas y reflexiones del Marco Normativo de la Mesa Técnica de Educación Especial (2015).

Por otra parte, entre el plano organizacional e interaccional, se pueden observar algunas dificultades en la aplicación de la “homogeneización del comienzo”, planteada por Luhmann (1996), que opera en el sistema educativo. Bajo esta condición, se considera que en un inicio todos y todas son iguales, otorgando el mismo potencial de aprendizaje a todos los y las estudiantes. No obstante, esta premisa es difícil de observar en el caso de los niños y niñas en situación de discapacidad, ya sea por desconocimiento o por semánticas ancladas a la estructura, del sistema, donde las expectativas para este grupo son bastante bajas y distintas a los niños y niñas sin discapacidad. Observando una sala de clases de una escuela regular, en la que pueden asistir niños y niñas con distintas trayectorias sociales, culturales, familiares, socioeconómicas, etc., es aplicable la homogeneización del comienzo, en cuanto el profesor asumirá que todos se encuentran en un mismo nivel educativo. Posteriormente, las diferencias en rendimiento en las evaluaciones pueden ser autoatribuidas al sistema y con ellas generar estrategias que favorezcan la aprobación del curso de todos los y las estudiantes (por ejemplo, a través de clases de reforzamiento). Sin embargo, si nos situamos en una escuela regular con PIE, donde en la sala de clases pudieran permanecer los mismos niños y niñas con distintas trayectorias, más un niño con Síndrome de Down, el panorama cambia. El profesor o profesora no necesariamente cuenta con las herramientas que le permitan observar de manera adecuada esta condición y sus expectativas en cuanto al potencial de este niño pudieran ser completamente diferentes en relación a los y las estudiantes sin Síndrome de Down.

Intentado cumplir con la homogeneización del comienzo, las organizaciones y el sistema educativo ofrecen apoyos que buscan favorecer el rendimiento de un niño o niña con discapacidad (profesionales de apoyo, evaluaciones diferenciadas, etc.), pero las expectativas de los individuos que se relacionan e interactúan con él o ella cotidianamente, pudieran ser siempre distintas y no atribuibles a la organización, sino que explicadas mediante una disfunción del sistema psíquico.

En el plano de la interacción es donde se vuelve complejo observar la inclusión para el sistema de educación, pues las expectativas de los y las profesoras sobre el desempeño de los niños y niñas con discapacidad suelen ser bastante bajas y generalmente sustentadas en el des-

conocimiento o comunicaciones trivializadas en torno a las capacidades de este grupo. Así lo plantea Ossandón (2002), quien propone una nueva forma a la observación de estudiantes en escuelas municipales bajo el código educables/no educables, de acuerdo a las expectativas docentes de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad social. Esta forma pudiera ser aplicada también a los niños y niñas con discapacidad, en cuanto las expectativas docentes podrían estar vinculadas al desarrollo de habilidades instrumentales o conductuales en los estudiantes con necesidades educativas especiales, a diferencia de los demás alumnos, de los que se espera un desarrollo de habilidades de abstracción y pensamiento racional. Esta expectativa docente implica desafíos diferenciados y graduados de acuerdo con las capacidades de los niños y niñas mediados por un diagnóstico médico o condición de salud.

Por otra parte, y siguiendo lo planteado por Michailakis y Reich (2009), considerando la doble contingencia del proceso de comunicación y apelando a las concepciones clásicas de la misma, donde existe un emisor y receptor: es usual que las comunicaciones profesor-NEE no puedan considerarse efectivamente como comunicaciones, en cuanto no se espera respuesta del niño o niña, o sus declaraciones pudieran no ser estimadas como válidas por su situación de discapacidad. Frente a esto, se produce una exclusión en el plano interaccional, pues en la comunicación, los NEE se podrían considerar sólo cuerpo, en cuanto no se asumen las dos posiciones contingentes, perdiéndose así la sincronización y simultaneidad en la operación.

En la misma línea, pero abordando las relaciones de los y las estudiantes con discapacidad y sus compañeros y compañeras, se producen múltiples interferencias en la comunicación. Así como las expectativas docentes pudieran estar sustentadas en el desconocimiento de la situación de discapacidad, este escenario pudiera ser más probable entre pares. Bajo la lógica normalizadora de la realidad, los niños y niñas podrían no comprender el por qué su compañero asiste a clases en silla de ruedas, habla extraño, se pone de pie todo el tiempo, no conversa con ellos, etc. Lo usual es que los NEE sean considerados los “raros” del grupo y aislados por su condición, lo que interfiere en el proceso de interacción entre ellos y ellas. Desde allí es que el Marco Normativo (Mesa Técnica Educación Especial, 2015) plantee que dentro de las mejoras potenciales a los proyectos de educación especial no sólo se aborden las necesidades específicas del niño o niña en situación de discapacidad, sino que también se incluya su entorno, como un factor central para los procesos de inclusión.

REFLEXIONES FINALES

Mediante el desarrollo del ensayo es posible observar la complejidad en los procesos de inclusión y los aportes para su comprensión desde la teoría de sistemas sociales. Para las evaluaciones de las políticas públicas se suele utilizar como indicador de la inclusión de las personas con discapacidad, la membresía a algún sistema organizacional, olvidando que ésta puede no ser el único parámetro para observar.

Con el desarrollo teórico de Luhmann y las aportaciones de los autores que complejizan la comprensión de la forma inclusión/exclusión, se puede concluir que los esfuerzos gubernamentales, desde el sistema político, se han centrado en visibilizar la problemática de discapacidad y generar estrategias de inclusión en los sistemas organizacionales. En específico, en el caso de la educación para niños y niñas en situación de discapacidad, aún existe un largo camino a desarrollar, considerando las semánticas negativas condensadas en la estructura del sistema y que muchas veces suelen interferir en la comprensión de la problemática. Asimismo, reflexiones como el Marco Normativo (Mesa Técnica Educación Especial, 2015), integran lógicas sistémicas y exponen la necesidad de trabajar no sólo en las condiciones de selección del

sistema organizacional, sino que apuntar a las características de este plano para generar condiciones óptimas para la permanencia y progreso de los niños y niñas con discapacidad; así como también en el sistema interaccional, mediante el cambio de las comunicaciones normativas y semánticas erradas en torno a las capacidades individuales de cada niño y niña.

Otro punto importante para considerar es la función de selección del sistema funcional, que parece olvidado para el caso de la educación especial, pudiendo incluso poner en riesgo la consideración general de inclusión de los NEE en el sistema educativo. De todas formas, la problemática de discapacidad parece ser una variación seleccionada por distintos sistemas, en la espera de que la evolución permita integrar programas que favorezcan la inclusión efectiva de este grupo a nivel social.

REFERENCIAS

- Congreso Nacional de Chile. (2009a). *Ley 20.370 Establece Ley General de Educación*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043#230>
- Congreso Nacional de Chile. (2009b). *Decreto 170 Fija Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25&idParte=8912177>
- Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley N° 24.422 Establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *MAD* 26, 17-33.
- Luhmann, N. (1996). La homogeneización del comienzo: sobre la diferenciación de la educación escolar. En N. Luhmann, & K. Schorr, *Teoría de la sociedad y pedagogía* (pp. 27-62). Paidós Ibérica.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
- Mascareño, A. (2014). Diferenciación, Inclusión/Exclusión y Cohesión en la Sociedad Moderna. *CIS* 17, 8-25
- Mesa Técnica Educación Especial. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde sitio web de MINEDUC: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16993/INFORMEFINALMESATECNICAEDSPECIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Alter* 3(1), 24-44.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde sitio web MINEDUC: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la Enseñanza. Decreto N°83/2015 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde sitio web MINEDUC: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Consultado el 9 de marzo de 2022 desde sitio web ONU: <http://www.un.org/>
- Ossandón, J. (2002). *Objeto pedagógico perdido. Una interpretación luhmanniana de las bajas expectativas en Liceo subvencionados en Chile*. Obtenido de sitio web de FACSO: http://www2.facso.uchile.cl/postgrado/mad/docs/Ossandon_Educacion_Chile.pdf
- Robles, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. *MAD* 12, 27-57.

Recibido: marzo 2022
Aceptado: julio 2022

MAD

ISSN 0718-0527

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de Chile

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 Ñuñoa 7800284 | Santiago | Chile

+56 2 29787760 | revistamad.uchile@facso.cl | www.revistamad.uchile.cl

Twitter y Facebook: [@RevMadUChile](https://www.facebook.com/RevMadUChile)