

Lo negativo de las relaciones interpersonales: consecuencias para el enfoque de inclusión

ROCÍO FERRADA HURTADO¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile

Recibido el 02-05-25; primera evaluación el 09-04-26;
aceptado el 28-04-26

RESUMEN

La inclusión opera hoy como un referente de justicia educativa. Ella postula la escuela para todos sin discriminaciones de ningún tipo. Se ha considerado al reconocimiento como uno de los principios normativos de justicia que sostiene dicho enfoque. Sin embargo, las teorías del reconocimiento, en particular, la teoría del reconocimiento de Honneth (1997), ha sido objeto de diferentes críticas, pertinentes también al enfoque de inclusión. En este ensayo nos centramos en la crítica relativa a la desestimación que esta teoría operaría de la dimensión negativa de las relaciones sociales (Carnevali, 2020). Esta, aunque fundamental, no ha sido considerada por los trabajos que reflexionan sobre los obstáculos a la inclusión. En este sentido, la discusión que aquí se plantea quiere ser un aporte al debate intelectual sobre la inclusión, que ayude a una comprensión más densa de aquello que se juega en dicho acto.

Palabras clave: reconocimiento, inclusión escolar, justicia educativa, relaciones de desprecio, Honneth.

The downside of interpersonal relationships: Implications for the inclusion approach

ABSTRACT

Inclusion operates today as a benchmark for educational justice. It postulates a school for all without discrimination of any kind. Recognition has been considered one of the normative principles of justice that underpins this approach. However, theories of recognition, particularly Honneth's (1997) theory of recognition, have

¹ Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Université Catholique de Louvain, Belgique, actualmente desarrolla investigación en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la PUCV. Junto a un equipo, estudian las prácticas de inclusión en el aula y la escuela. Correo electrónico: rocio.ferrada@pucv.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2284-9983>

been subject to various critiques, also pertinent to the inclusion approach. In this essay, we focus on the critique regarding this theory's dismissal of the negative dimension of social relations (Carnevali, 2020). This critique, although fundamental, has not been considered by works that reflect on the obstacles to inclusion. In this sense, the discussion presented here aims to contribute to the intellectual debate on inclusion, contributing to a more in-depth understanding of what is at stake in this act.

Keywords: recognition, school inclusion, educational justice, relationships of contempt, Honneth.

O lado negativo dos relacionamentos interpessoais: Consequências para a abordagem de inclusão

RESUMO

A inclusão opera hoje como referência de justiça educacional. Ela defende a escola para todos, sem discriminação de qualquer tipo. O reconhecimento tem sido considerado um dos princípios normativos da justiça que sustentam essa abordagem. Entretanto, as teorias de reconhecimento, em particular a teoria de reconhecimento de Honneth (1997), têm sido alvo de várias críticas, também relevantes para a abordagem de inclusão. Neste ensaio nos concentramos na crítica à desconsideração que essa teoria operaria da dimensão negativa das relações sociais (Carnevali, 2020). Isso, embora fundamental, não tem sido considerado pelos estudos que refletem sobre os obstáculos à inclusão. Nesse sentido, a discussão aqui apresentada pretende contribuir para o debate intelectual sobre inclusão, ajudando a aprofundar a compreensão do que está em jogo neste evento.

Palavras-chave: reconhecimento, inclusão escolar, justiça educacional, relações de desprezo, Honneth.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva figura en la actualidad como un nuevo paradigma en educación. Ella impulsa una ampliación sin precedentes de la cobertura de los sistemas formales de enseñanza, de modo tal que “nadie quede rezagado” —el conocido lema *no child left behind* [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2025]. Un giro que exige a las escuelas abrir sus puertas a públicos tradicionalmente separados o excluidos de las aulas escolares ordinarias, pero, además, un giro que pide a los propios sistemas educativos, ya no a los educandos, adaptarse a estos nuevos públicos, identificando y eliminando todas las barreras que les impidan el acceso y permanencia en la educación (Unesco, 2005).

Sin embargo, el aumento de la cobertura y de los años de escolaridad para un gran número de países a nivel internacional [Instituto de Estadística de la Unesco (IUS), 2020] se ha dado a la par de una disparidad vinculada a diversas características individuales del estudiantado (género, pobreza, discapacidad, diversidad sexual, poblaciones migrantes, entre otras) que inciden negativamente en sus oportunidades de acceso, progresión y aprendizaje (Unesco, 2020; 2016). Frente a este fenómeno de discriminación y exclusión escolar por razones identitarias, la inclusión se ha entendido como una acción que acoge y apoya la diversidad (Echeita & Ainscow, 2011). En efecto, —y aunque mucho se ha dicho de las dificultades o la poca claridad con la que se ha elaborado el concepto de inclusión (Unesco, 2020; Duk & Murillo, 2016; Echeita & Ainscow, 2011)— lo cierto es que su foco nace en la atención y para la valoración de la diferencia². Se define así que las acciones y prácticas inclusivas “*tienen en cuenta la diversidad y crean un sentido de pertenencia basado en la creencia de que cada persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto*” (Unesco, 2020, p. 15).

Esta referencia al valor de la persona en su singularidad y, en consecuencia, al valor de la diversidad, se articula fácilmente con el enfoque del reconocimiento. Entendido como un enfoque normativo de justicia que orienta el actuar de las interacciones e instituciones sociales, este ha tenido la virtud de mostrar el rol determinante del reconocimiento en la constitución de la subjetividad, de la identidad y para el funcionamiento social. Además, ha sido defendido, no como un enfoque alternativo, sino complementario al marco de justicia distributivo predominante en la década del setenta (Fraser, 2008), las reivindicaciones por reconocimiento, y más explícitamente, por el ‘reconocimiento de la diferencia’, han marcado los conflictos sociales contemporáneos que han denunciado la falta de reconocimiento como una forma de injusticia social.

Si en efecto, el enfoque de inclusión escolar se apoya normativamente en la teoría del reconocimiento, de modo tal que uno de sus fundamentos de justicia corresponde al que provee la justicia del reconocimiento (Verhoeven & Bernal Gonzáles, 2023), entonces debiéramos esperar que las acciones y prácticas en nombre de la inclusión en la escuela, aborden o consideren las condiciones sociales e intersubjetivas de este acto. Un autor referente en este tema como

² Es a partir de la Declaración de Salamanca (1994) que la inclusión comienza a tener lugar en la semántica educativa. Ella promulga la defensa de los derechos educativos de las personas con discapacidad, donde se las reconoce como sujetos con “necesidades educativas especiales” (NEE).

lo es Axel Honneth³, postula de hecho, distintas esferas de reconocimiento, complementarias y progresivas entre sí (Honneth, 1997; 2010), de las cuales se puede inferir un programa de actuación para las escuelas (Verhoeven & Bernal Gonzáles, 2023; Michiels, 2017). Sin embargo, esta extensión debiera hacerse a condición de tener en cuenta los límites que se le han objetado a este enfoque (Fraser, 2008; Renault, 2014; Carnevali, 2020; Dubet, 2008; Zarka, 2015; Balbontin, 2024) ya que la inclusión podría estar sujeta—¿cómo no? — a los mismos o a problemas similares.

En este artículo nos centraremos en uno de estos problemas, aquel que acusa al enfoque de no ponderar lo suficiente la dimensión negativa de las relaciones sociales (Carnevali, 2020). Haremos este ejercicio, no para discutir dicha crítica, sino para sacar las consecuencias que ello posee para la inclusión escolar. Varios trabajos han enfatizado los problemas que enfrenta el modelo de inclusión para su realización en las escuelas, pero pocos, o acaso ninguno, ha observado la dimensión negativa propia de las interacciones sociales, en particular, de las interacciones que tienen lugar en las escuelas, como uno de los elementos clave que atentaría contra los objetivos de inclusión. Para ello, presentaremos primero, brevemente, la teoría del reconocimiento honnethiano; enseguida, siguiendo la crítica realizada por Carnevali (2020), indicaremos cómo esta nos parece relevante para el enfoque de inclusión escolar. Luego, dedicaremos un tercer apartado a señalar los problemas que generalmente destacan las investigaciones en materia de inclusión para, enseguida, mostrar que la crítica aquí enunciada no ha sido suficientemente considerada dentro de los obstáculos a la inclusión, pese a lo fundamental de la misma. Finalmente, cerraremos con la importancia de considerar una concepción ambivalente de la intersubjetividad al momento de pensar, programar y estudiar la inclusión en las escuelas.

2. EL ENFOQUE DEL RECONOCIMIENTO: DISTINTAS CONCEPCIONES

Las teorías del reconocimiento, aparecidas principalmente en la década de los noventa, tienen como mérito principal haber advertido al reconocimiento como una “necesidad humana vital” (Taylor, 2009, p. 55). Aquello que somos se define en parte, o en gran parte, por el reconocimiento o por la falta de este. La pregunta “¿quién soy yo?” está sujeta a la pregunta “¿quién soy yo para el otro?”, estableciéndose así un nexo fuerte entre identidad y reconocimiento

³ Entendiendo que los autores canónicos del reconocimiento son también Charles Taylor y Nancy Fraser.

social (Taylor, 1996). Quedaría así comprometida, en las acciones de reconocimiento, la identidad única de cada individuo o grupo, cuya diferencia puede mantenerse sin ser pasada por alto, invisibilizada, subsumida, asimilada o sometida a una identidad dominante, toda vez que existan acciones explícitas de reconocimiento de la condición de ser distinto—una ‘política de la diferencia’ como la llama Taylor.

La idea de un individuo determinado y constituido en su relación con los otros, sobre la cual se apoyan las teorías del reconocimiento, les permite sostener que la realización de una buena vida no se consigue únicamente gracias a la ausencia de obstáculos externos, sino por medio de la producción y mantención de una imagen positiva de sí mismo o de su estatus social (Michiels, 2017). En la modernidad, esta producción positiva de sí mismo no estaría dada de antemano (ya no sería garantizada ni por Dios ni por el orden jerárquico de la sociedad tradicional), sino que resultaría de una lucha por el establecimiento de relaciones de reconocimiento mutuo. Apoyándose en Hegel, Honneth distingue tres espacios o esferas normativas de reconocimiento mutuo, el amor, el derecho y la solidaridad, correspondientes con la necesidad de ser reconocido en la concepción que cada uno tiene de sí (Honneth, 1997, 2010). En la primera esfera del amor, el reconocer al otro viene dado por la validación que se hace de sus necesidades y afectos, en tanto se los atiende y se los corresponde; en la segunda esfera del derecho, los sujetos son reconocidos como iguales miembros de una comunidad jurídica, portadores cada cual de los mismos derechos y deberes; en la tercera esfera de la solidaridad, cada cual es reconocido como detentor de aptitudes prácticas útiles a la reproducción de la vida en común. Cada una de estas relaciones de reconocimiento favorece la producción de una relación positiva consigo mismo: confianza en sí mismo, respeto de sí y estima de sí, respectivamente, como fruto de sentirse y probarse valorado en su especificidad individual. Es decir, no se alcanza una relación positiva consigo mismo (una relación de autoestima, autoconfianza, autorrespeto) si no es mediante y gracias al reconocimiento —gracias a la condición intersubjetiva ideal a través de la cual el individuo adquiere las capacidades positivas indispensables para alcanzar su libre autorrealización.

Honneth entiende que existen condiciones que hacen que estas relaciones de reconocimiento recíproco puedan fracasar; ellas pueden ‘deformarse’, admite el autor, convirtiéndose en relaciones de desprecio que adquieren diferentes formas según los tres modelos normativos de reconocimiento: maltrato físico, denegación de derechos, subvaloración o exclusión social (Honneth, 2008a; 2010), vividas (o sufridas) por los sujetos como situaciones de injusticia contra su identidad, su propia estima, o su capacidad de actuar como

miembros plenos de la sociedad. Las deformaciones al reconocimiento se dan cuando este opera, no como un acto moral al servicio de la autonomía y la libre determinación subjetiva, sino como ‘ideología’ con fines, por ejemplo, estratégicos para el aumento del rendimiento, propio de las sociedades capitalistas (Honneth, 2008b). O en las situaciones de ‘invisibilidad’, donde la mirada de *ego*, en lugar de “reconocer” a *alter*, lo “conoce”, es decir, lo identifica bajo categorías estatutarias más o menos individualizadas, pero sin dirigirle los “gestos expresivos” con los cuales probaría no solo su presencia física como participante de la interacción, sino el valor social que aquél posee y que *ego* le reconoce ayudado de expresiones afirmativas destinadas hacia aquél (Honneth, 2008b)

Estas posibilidades de mutación del reconocimiento en desprecio, consideradas por Honneth, escamotean, sin embargo, la “dimensión tenebrosa” contenida en la relación al otro (Carnevali, 2020). En efecto, Barbara Carnevali advierte que Honneth, al focalizarse únicamente en la naturaleza normativa de las relaciones sociales, elabora un modelo del reconocimiento que solo admite la dimensión moral y socializadora de las interacciones (Honneth, 2020). Apoyado en la noción kantiana de “respeto”, definida como “*la représentation d’un valor qui porte préjudice à mon amour-propre*” (Honneth, 2008b, p. 237)⁴, el sujeto comprometido en un acto de reconocimiento sería para Honneth, el sujeto descentrado que pone límites a sus deseos e impulsos espontáneos más egoístas. Esta resolución moral del encuentro con el otro, lo lleva, sin embargo, según Carnevali, a desestimar la dimensión negativa contenida en la noción de *amour-propre* tal como la desarrollará Rousseau. En lo que el propio Honneth llamará la “teoría negativa del reconocimiento” (Honneth, 2020), Rousseau introduce la noción de *amour-propre*, que entiende como una pasión secundaria que aparece en el estado de cultura del ser humano, donde, por costumbre, este adquiere la necesidad de querer aparecer ante los otros como particularmente estimable, dotado de cualidades y de un rango superior. El amor propio impulsaría al sujeto a ver en sus semejantes, no una fuente de limitación y autocontrol narcisista, sino los jueces de su actuar, adaptando así su comportamiento al juicio de aquellos. Esta tendencia (mimética a la vez que de distinción social), tendría para el sujeto efectos nefastos, ya que el otro, erigido en “juez”, provocaría individuos que, buscando la estima social, mantendrían entre sí relaciones de competencia, de conformismo o de inautenticidad frente al otro (Honneth, 2020). Este modo negativo de entender

⁴ “La presentación de un valor que se opone a mi amor-propio” (trad. propia).

el reconocimiento implicaría a su turno reconocer que subyace a los participantes implicados en la relación intersubjetiva un diferencial de poder a favor de aquel ubicado en la posición de juez, además de un potencial de conflicto siempre que un individuo o grupo se rebele frente a las categorías en uso que lo mantienen en situación de desprecio o sometimiento. Como resultado, dos concepciones opuestas de reconocimiento y de libertad social: para la moral del reconocimiento, una libertad conseguida en el seno de la relación *con* el otro; para la concepción negativa del reconocimiento, una libertad conseguida con respecto a los otros: la libertad de *no ser* según el otro, o autenticidad (Carnevali, 2020; Zarka, 2015).

Si damos por cierta ambas concepciones; es decir, si admitimos la ambivalencia inscrita en las relaciones de reconocimiento, tendremos que esta experiencia puede dar lugar al desarrollo de un individuo consciente de sí mismo y de su libertad o, por el contrario, un individuo sometido a los criterios de valor de su contexto, presa de un estatus que podría terminar por llevarlo a tomar decisiones contrarias a sus propios intereses, o decisiones funcionales al orden dominante (Carnevali, 2020). Guiado por el *amour-propre*, la relación de reconocimiento pierde su potencial normativo de autolimitación y de autorización moral respecto al otro, para tornarse en su opuesto: una relación donde el sujeto-juez ejerce un acto de imputación o clasificación social en función de ciertos caracteres que el otro ha interiorizado. Ello da lugar a individuos que quieren verse ante sí y ante los otros como dotados de cualidades superiores a las de sus pares de interacción, donde son las relaciones de competencia las que mejor le permitirán a cada cual comprender quién es mediante las habilidades en las que se prueba y compara con los otros en base a algún criterio dominante. Así, en Rousseau las relaciones de competencia son la forma que toma el reconocimiento orientado por el deseo de estima social⁵.

3. ¿RELACIONES DE RECONOCIMIENTO EN LA ESCUELA?

Rousseau da cuenta de la dimensión negativa de las relaciones intersubjetivas luego de observar aquellas que los miembros de la corte mantenían en busca de la aprobación del Rey. Entiende entonces la lucha por la estima de los otros y el prestigio, como un elemento insoslayable de la realidad social (Carnevali, 2013). La obra de Bourdieu es heredera de este modo realista de comprensión.

⁵ Honneth plantea que, en su obra tardía, Rousseau sugiere una versión menos negativa de su teoría del reconocimiento, donde el *amour-propre* podría verse satisfecho bajo relaciones de respeto-mutuo (Honneth, 2020).

Su análisis de la escuela hace de esta, no un lugar de relaciones de reconocimiento recíproco, sino uno de relaciones de clasificación y acreditación del valor de las personas, al modo como las descritas por el modelo rousseauiano de reconocimiento. En la escuela el juicio de los otros, y en especial, el juicio que ejercen los profesores sobre sus estudiantes —“profesores-jueces”, los llama Bourdieu—, adquiere cualidades performáticas de jerarquización de las personas en correspondencia con los criterios dominantes de prestigio (Bourdieu & de Saint Martin, 1975; Bourdieu & Passeron, 1964). “*La taxinomie scolaire enferme une définition implicite de l'excellence qui, en constituant comme excellentes les qualités détenues par ceux qui sont socialement dominants, consacre leur manière d'être et leur état*” (Bourdieu & de Saint Martin, 1975, p. 77)⁶. Estas valoraciones de las personas y de sus funcionamientos, actuarían a modo de un “juicio”, que se espera sea de aprobación y reconocimiento de nuestras acciones.

La dimensión negativa de las relaciones intersubjetivas adquiriría así, en la escuela, un carácter formal: el uso de dispositivos como las notas, las calificaciones, las observaciones registradas, operan como señal de ser o no social y escolarmente aceptado, conforme a la definición en curso de la excelencia escolar. En este sentido, la escuela sería un espacio de relaciones de competencia como las descritas por Rousseau, paradójicamente fomentadas por los principios de justicia que organizan el reparto del bien escolar. Así lo sostiene Dubet, quien afirma que la creencia en la meritocracia conlleva a los estudiantes (y sus familias) a competir por los establecimientos más eficaces, por los más selectivos; o por las carreras más prestigiosas y rentables que garanticen un lugar estimado en la escala social (Dubet, 2011). El resultado es una profundización de las desigualdades y distinciones escolares en oposición al principio de igualdad de oportunidades sobre el cual reposa el sistema escolar (Dubet, et al., 2010). Porque, “en nombre de la igualdad de oportunidades, ¿cómo hacer para que cada uno no busque optimizar la suya? [...] puede temerse que [la igualdad de oportunidades] acentúe la competencia y abra la guerra de todos contra todos” (Dubet, 2011, pp. 84-45). Es esta “guerra de todos contra todos” el corazón de lo que aquí se está planteando: las relaciones interpersonales, constitutivamente ambivalentes, pueden dar lugar a relaciones de reconocimiento mutuo o de dominación y sometimiento, ya que aquellas contienen un potencial de violencia. El contexto en el que se dan

⁶ “La taxonomía escolar encierra una definición implícita de la excelencia que, constituyendo como excelentes las cualidades que detentan aquellos socialmente dominantes, consagran su modo de ser y su estado” (Trad. propia).

dichas relaciones contribuye a su desenlace, positivo o negativo, aunque ellas permanecen irreductibles a sus contextos. Dicho de otro modo, siempre es preciso considerar el “lado oscuro” presente en toda relación con el otro, más aún cuando este se ve favorecido, si no aumentado, por elementos contextuales de las relaciones escolares como lo son la meritocracia (Dubet, 2011; Sandel, 2021) o el “mercado escolar”. En efecto, este último postula la competencia como un vector motor de la calidad educativa, fomentando relaciones estratégicas y utilitaristas entre los actores escolares —sin que se observen en los hechos—, mejoras en la calidad educativa como las que promete dicho modelo (Dupriez et al., 2023).

4. LOS OBSTÁCULOS A LA INCLUSIÓN

Muchos trabajos han identificado al mercado escolar como un modo de regulación contrario, no solo a una concepción que reconoce en la educación un bien del que todos debieran gozar en igualdad y con independencia de las diferencias arbitrarias de origen (Gutmann, 1999); contrario también, por sus efectos segregativos, a los fines de la educación tal como los concibiera, por ejemplo, un Jacques Delors (1996); sino además, directamente contrario a los objetivos de inclusión educativa (López et al., 2018; López et al., 2014, Carrasco, 2015)⁷. Dado que el mercado resguardaría como único bien la maximización de las preferencias individuales (utilidades), y vería en la competencia el mecanismo para distribuir bienes escasos, otros bienes públicos serían desestimados. Entre ellos, la convivencia heterogénea dentro de una misma aula junto con sus consecuencias positivas para la cohesión social; y, la deliberación para la construcción de los acuerdos, entendida como una competencia necesaria para un efectivo ejercicio ciudadano como el que se requiere en las democracias modernas y plurales (López et al., 2018). También en calidad de marco regulador, la gestión tecnocrática por rendición de cuentas (*accountability*), promovida por el *new public management* (Dupriez & Dumay, 2011), se observa como contraria a la inclusión (López et al., 2018). Se trata de un modo de gestión que refuerza la regulación de mercado al asignar incentivos y sanciones individuales conforme al grado de cumplimiento del convenio de desempeño comprometido. Este modo de regulación dificulta los objetivos de inclusión, en particular, el que pide a las escuelas adaptarse a la diferencia

⁷ La Ley de Inclusión (2015) se propone de hecho, terminar con la organización de mercado del sistema educativo chileno [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2004], mediante el fin del lucro, el fin de la selección y el fin del copago.

de los educandos en sus contextos, ya que la rendición de cuentas, al revés: les exige a las escuelas adaptarse a estándares exógenos y homogeneizadores de las realidades escolares, lo cual termina, además, tergiversando los fines educativos y reduciendo sus sentidos y función (Ferrada Hurtado, 2017; Falabella & de la Vega, 2016; Rojas, 2016; Elacqua et al., 2013).

Ahora bien, si nos detenemos en la propia noción de inclusión, el modo como ella ha sido pensada e interpretada, atenta también contra los fines que la inclusión le plantea al sistema educativo. La literatura especializada sitúa su origen en el trabajo focalizado en estudiantes con discapacidad (Unesco, 2020; Infante, 2010). La inclusión en educación sería así un enfoque que, bajo un impulso democratizador y contrario a la discriminación en la escuela, presenta una evolución desde la educación especial hacia una educación para todos. Este desarrollo ha dado lugar, en la actualidad, a que convivan en las escuelas al menos dos concepciones o maneras distintas y contrarias entre sí de entender la inclusión (Sandoval et al., 2019): como integración o como inclusión (Conejeros & Ferrada Hurtado, 2024; Rojas, 2016; López et al., 2011). Como integración, la inclusión se identifica al trabajo pedagógico dirigido a estudiantes con dificultades escolares (cognitiva, motora, física, emocional, cultural, conductual), cuya “integración” resultará de la capacidad de aquellos para adaptarse a las normas de las aulas regulares. Tras un diagnóstico médico-psicopedagógico (léase, una etiqueta) que certifica su condición de sujeto con “necesidades educativas especiales” (Ministerio de Educación, 2012), dichos estudiantes calificarán como beneficiarios de los apoyos necesarios (dotación de recursos y un plan de trabajo personalizado) que los ayuden en su proceso de adaptación a las regulaciones escolares y a permanecer en la escuela. En Chile, el Programa de Integración Escolar (PIE) y el Decreto S. N° 170/9 son instrumentos ministeriales paradigmáticos de este modo integracionista de comprender la inclusión, que deriva del llamado enfoque médico y esencialista de comprensión de la diferencia como patología (Echeita & Fernández, 2017; Slee, 2001).

Dicha manera “integracionista” o “asimilacionista” (Slee, 2001) de entender la inclusión, rige, como vemos, hasta hoy: un modo de abordar la diferencia en las escuelas que, aunque llamado inclusión, opera bajo la lógica integracionista que aquella porta desde su origen. El pasaje de la integración a la inclusión se trataría en este sentido, para autores como Hodgkinson (2011), de un mero cambio nominativo, dado que, en la práctica, la inclusión trabajaría, también ella, con una mirada condescendiente y restringida de comprender la discapacidad. En efecto, distintos trabajos críticos de la noción de inclusión (Graham & Slee, 2005; Gómez-Guinart & Infante Jaras, 2021; Infante et al.,

2011; Hodkinson, 2011) muestran bien el problema del poder presente en esta noción. Graham señala que el término inclusión “[...] Sugiere un ‘traer dentro’; un término que presupone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado...Sería razonable argumentar que hay un centro implícito al término inclusión” (2006, p. 4, como se cita en Infante, 2010, p. 289). Este centro, que puede ser la norma escolar, o las convenciones de cada comunidad educativa; o, en palabras de Bourdieu, el criterio dominante de excelencia, indica la presencia de un criterio de valor que actúa como vara y medida de la comprensión y valoración de la diferencia, a partir de la cual establece relaciones de comparación y orden jerárquico entre los seres, en función de la menor o mayor distancia que mantienen con el centro. De ahí que las políticas y programas de inclusión tengan como fin la normalización (Infante et al., 2011), es decir, la reducción de la distancia que “los otros”, o que “los diferentes”, presentan respecto del centro.

Pero estas visiones críticas centradas en la estructura de poder que supone el acto de inclusión imputan este problema a la persistencia o la confusión de hacer pasar la integración como inclusión, sin comprender en realidad la ambivalencia en el desenlace contenida en toda relación intersubjetiva. Como vimos, esta relación puede (pero debe, en su forma positiva) regirse por la ética de un reconocimiento mutuo; de lo contrario, su forma negativa, deriva en relaciones de desprecio y dominación. También Georg Simmel advierte que las relaciones humanas se fundan, tanto en un antagonismo natural, como en una simpatía entre los hombres, de suerte que la combinación de ambos motivos estaría siempre presente en la relación con el otro (Simmel, 1907). Resulta así insoslayable, porque es constitutivo de la relación con el otro, el carácter ambivalente, contradictorio, o bipolar que sostiene las relaciones interpersonales de dependencia, en particular, las relaciones de reconocimiento. La libertad y autonomía de cada uno depende de relaciones de reconocimiento orientadas éticamente, que es la forma ideal prefigurada por el enfoque de inclusión. No obstante, ni las políticas en inclusión escolar, ni las prácticas escolares inclusivas, pueden presuponer relaciones interpersonales espontáneamente éticas.

5. CONCLUSIONES

Si la inclusión tematiza el problema de la relación con el otro, estar a la altura de lo que este problema implica supone considerar una concepción ambivalente de la intersubjetividad subrayada por la filosofía social. Ello, porque los obstáculos que la inclusión encuentra en su programación y puesta en práctica

en las escuelas son, en lo fundamental, problemas de deformación del reconocimiento en relaciones de desprecio o de no reconocimiento del otro. Incorporar la dimensión negativa de la relaciones sociales implica para la inclusión, dejar de proponerse como un programa normativo *naïve*, en el sentido de predicar una convivencia escolar conciliada, regida por valores “incluyentes” tales como la equidad, la participación, los derechos, la compasión, la sabiduría, el coraje, la confianza, el amor, la belleza, la comunidad, la honestidad, la alegría, la esperanza, la no violencia, el respeto por la diversidad, entre otros (Booth & Ainscow, 2015; Sandoval et al., 2019), para tomar en serio la absoluta asimetría del *otro* que caracteriza el encuentro ético (Lévinas, 1976, como se cita en Balbontin, 2024). En nombre de un realismo mínimo, la inclusión debe pues repensarse como discurso y como programa, asumiendo las críticas que la propia noción de inclusión ha recibido, las cuales, sin embargo, derivan de un problema fundamental mayor, relativo a la dimensión ambivalente de las relaciones interpersonales como lo que aquí se ha planteado. O dicho, en otros términos, si entendemos la inclusión como otra manera de referirse a las relaciones de reconocimiento que tienen lugar en la escuela, cuyo fundamento normativo se basa en la teoría del reconocimiento honnethiana, ella debe cuidarse de no reproducir las fallas que autores como Carnevali le han imputado a dicha teoría⁸. Una de estas fallas consiste justamente en desechar la dimensión negativa inscrita en toda interacción social, a fuerza de permanecer o de acordar una confianza excesiva al ideal normativo de la intersubjetividad (Carnevali, 2020). Solo en la medida que la inclusión asume el lado oscuro o el impulso de dominación que acecha las relaciones interpersonales donde el otro queda sometido a una lógica de identidad que borra su alteridad, se está en condiciones de advertir el diferencial de poder que media la relación con el otro. De lo contrario, el enfoque de inclusión pecará de un irenismo insostenible que no se puede permitir en las actuales sociedades gobernadas por modelos de competencia y mérito, que reconocen el valor de las personas bajo los términos de vencedores y vencidos.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado gracias a los fondos SCIA ANID CIE160009.

⁸ Por su parte, Balbontin (2024), apoyado en la crítica de Lévinas a la lucha por el reconocimiento hegeliano, y en la crítica de Ricoeur a la idea de reconocimiento recíproco, alerta sobre el reconocimiento de Honneth como una idea que desde sus orígenes fue concebida en términos de una supresión por reducción del otro al sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbontin, C. (2024). La théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth et le problème de la chair: aux limites de la reconnaissance. *Laval théologique et philosophique*, 80(2), 287-310. <https://doi.org/10.7202/1113258ar>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015, 8 de junio). Ley 20845: Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Bourdieu, P., & de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Minuit.
- Carnevali, B. (2013). Glory. La lutte pour la réputation dans le modèle hobbesien. *Communications* (93), 49-67. <https://doi.org/10.3406/comm.2013.2716>
- Carnevali, B. (2020). Grandeur et misère du social. L'itinéraire philosophique d'Axel Honneth. *Revue de Métaphysique et de Morale* (1), 85-108.
- Carrasco, A. (2015). Revisitando el debate sobre la Ley de Inclusión. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación: Reflexiones y Propuestas desde la UC*, (pp.211-244). Ediciones UC.
- Conejeros, M. & Ferrada Hurtado, R. (2024). Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión. Apuntes a partir de las concepciones docentes. *Revista Brasileira de Educação Especial* (30), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0117>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dubet, F. (2008). Injustice et reconnaissance. *Revue Esprit* (7), 144-159. <https://doi.org/10.3917/espri.346.0144>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêrétout, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

- Dupriez, V. & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui?. *Revue française de pédagogie*, 176, 83-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.3201>
- Dupriez, V., Valenzuela, J. P., Verhoeven, M., & Corvalán, J. (Eds.). (2023). *Educational Markets and Segregation, Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36147-0_4
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como un derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Téjuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/entities/publication/a3e3940f-e973-4675-af80-ae9ea0830ac0>
- Echeita, G., & Fernández, M. (2017). El contexto educativo. En B. Gutierrez, y A. Brioso (Eds.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Sanz y Torres.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2013). Escuelas bajo amenaza: Efectos de corto plazo de las presiones de accountability de la Ley SEP en las políticas y prácticas docentes. (Documentos de trabajo, 16). Universidad Diego Portales.
- Falabella, A., & de la Vega, L.F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos, XLII* (2), 395-413.
- Ferrada Hurtado, R. (2017). Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria consideran justo en educación. *Revista de Sociología De La Educación-RASE*, 10(3), 330-346. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9905>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo* (6), 83-99.
- Gómez-Guinart, K., & Infante Jaras, M. (2021). ¿Y si Nombramos Voz cada Minúscula Diferencia? *Archivos analíticos de políticas educativas Inclusión en Jaque: Trayectorias Empíricas de la Voz desde el Modelo Social de Discapacidad*, 29(53), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5675>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Hodkinson, A. (2011). Inclusion: A Defining Definition? *Power and Education*, 3(2), 179-185. <https://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.179>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (2008a). *La société du mépris*. La Découverte.
- Honneth, A. (2008b). Invisibilité: sur l'épistémologie de la "reconnaissance". En A. Honneth, *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique* (pp.225-243). La Découverte.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.

- Honneth, A. (2020). *La Reconnaissance. Histoire européenne d'une idée*. Gallimard.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163.
- Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IUS Unesco). (05 Febrero, 2025). *UNESCO Institute for Statistics (UIS)*. <https://data.uis.unesco.org/>
- López, V., Gonzáles, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos analíticos de política educativa*, 26(157), 1 - 18.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas para la integración en Chile. *Revista de Educación* (363), 256-281.
- Michiels, T. C. (2017). *Justice scolaire: de la redistribution à la reconnaissance. Éléments pour une approche relationnelle de l'école*. (Tesis de doctorado, Universidad Católica de Lovaina) .
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Escuela, familia y necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004). *Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18062>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 - América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: todos y todas*

- sin excepción*. Oficina de Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Laboratorio de Investigación e Innovación para la Educación (Summa).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (05 febrero, 2025). *La inclusión en la educación. O que nadie se quede rezagado*. Unesco <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Renault, E. (21 de octubre, 2014). Partir de l'expérience de l'injustice. *Séminaire de recherche. Inégalités entre Globalisation et Particularisation (IGEP)*. Université Sorbonne. Paris.
- Rojas, M. T. (2016). *Qué es la inclusión: distintas perspectivas en debate*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Simmel, G. (1907). L'homme comme ennemi. En G. Simmel, *L'étranger*, (pp.29-50). Payot y Rivages.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política* (7), 10-19.
- Taylor, C. (2009). La política del reconocimiento. En C. Taylor, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (pp. 53-130). Fondo de Cultura Económica.
- Verhoeven, M., & Bernal Gonzáles, A. (2023). Inclusive Education, globalisation and new philosophical perspectives on social justice. En Mattei, P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, y J. Behrend (Eds.), *Oxford Handbook of Globalization and Education* (pp. 267-286). Oxford University Press. <https://doi:10.1093/oxfordhb/9780197570685.013.36>
- Zarka, Y. C. (Ed.). (2015). *Critique de la reconnaissance. Autour de l'oeuvre d'Axel Honneth*. Mimesis.

Cómo citar este artículo: Ferrada, R.: Lo negativo de las relaciones interpersonales: consecuencias para el enfoque de inclusión. *Educación*, XXXV(69), 277-292. <https://doi.org/10.18800/educacion.202602.E001>

Primera publicación: 03 de agosto de 2026.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.