

SERGIO MANOSALVA MENA

**IDENTIDAD Y DIVERSIDAD: LOS SISTEMAS  
EDUCACIONALES COMO MECANISMOS DE  
DIFERENCIACIÓN SOCIAL**

**Serie: Educación Colaborativa**

Ediciones  
CEU

Santiago de Chile

© Sergio Manosalva Mena

“Identidad y diversidad: los sistemas educacionales  
como mecanismos de diferenciación social”

**Ediciones CEU**

Santiago de Chile

Mayo de 2017.

Primera edición

Portada: Máscaras (pintura en tela y oleo)

**I.S.B.N.: 978-956-9394-05-8**

**23805201701**

Educación – Diversidad – Alteridad - Identidad

Se permite su reproducción total o parcial, citando  
la fuente.

## *Índice*

- 5.- Presentación.
- 9.- Introducción.
- 17.- Siete premisas para orientarnos en la diversidad.
- 25.- Resignificación del concepto diversidad.
- 37.- Un punto de partida sistémico para problematizar la escuela y la diversidad.
- 45.- Estructura de los sistemas educacionales.
- 57.- Hacia una pedagogía centrada en la alteridad.
- 63.- El trabajo cooperativo estructurado.
- 73.- Esbozo del Diseño Universal para los Aprendizajes (DUA).
- 85.- A modo de conclusión
- 89.- Bibliografía.



## *Presentación*

En el presente trabajo pretendo reflexionar en torno al concepto de diversidad, cuestionando en forma tangencial (a veces directa) los paradigmas de base corrientemente en uso que constriñen *la diversidad* a una tipología (casi taxonomía) de las diferencias siempre situadas en el otro y nosotros manteniéndonos en el centro de lo que arrojamos más allá de las fronteras de nuestro mundo inventado o construido desde nuestras propias formas de ser-siendo, y a la ficción de alteridades al anular al otro en la categorización, el estereotipo y los estigmas con los cuales reconocerlos para que no nos habiten y nosotros no habitar en ellos; los indeseables en nuestro territorio.

La diversidad se manifiesta en los sistemas humanos y en los sistemas sociales, pero la categorización lleva al estereotipo y el estereotipo a la estigmatización. Gran desafío se presenta al reconocer al otro o lo Otro desde su propio misterio o como dice Lévinas *desde su otra forma que ser*.

El concepto *diversidad* se ha puesto casi de moda y cliché de todo discurso, y pareciera que todos estamos de acuerdo en lo que connotamos con esta palabra, pero dicha desde un paradigma empírico-positivista nos trae a la mano la categorización, la clasificación, la anulación del otro. El develar esa visión, conlleva el cuestionarse respecto de los sistemas educacionales que, al parecer, han vaciado su rol de agentes potenciadores del desarrollo humano para llenarlo de una servil instancia de clasificación social, que sólo beneficia a los sistemas productivos, en una perversa higiene social .

No debemos olvidar la función social del sistema educacional, puesto que es en esta dimensión que cobran sentido tres grandes tensiones que se manifiestan en las políticas en uso y orientación de cambios de las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar. Tan sólo como preguntas que motiven a la indagación, reflexión, posturas y propuestas de innovación del sistema educacional, tendríamos ¿cómo encontrar el equilibrio entre las demandas del mercado del trabajo y las necesidades de desarrollo personal?, ¿cómo compatibilizar la cultura de la globalización con las identidades

locales?, ¿cómo resistir a la propensión a la homogeneidad categorizante y dar respuestas reales a la singularidad de cada persona en un sistema educacional que tiende a la diferenciación de clases o a poblaciones de anormalidad?.

No será posible (aun si quisiera o pudiera) en este libro esbozar algunas respuestas a todas o una de estas preguntas, pero si dar ciertas orientaciones para iniciar una reflexión más profunda en cada persona que componen las comunidades de aprendizaje y los diferentes sistemas sociales, con sus organizaciones e interacciones.

SM

“Si la intención educativa tiene que funcionar  
como símbolo central del sistema educativo  
tiene que ser accesible  
a todas las operaciones del sistema,  
porque de otro modo esas operaciones  
no serían reconocibles como propias,  
sino que se desarrollarían en el entorno del sistema”

Niklas Luhmann



## *Introducción*

Tanto como los seres humanos somos en la diversidad, porque cada persona es única e irrepetible, los sistemas sociales son diversos porque cada sistema social es también único e irrepetible. Porque cada persona y cada sistema social son en su identidad; es decir, idéntico sólo a sí mismo (sistema humano y sistema social). Por ello no podemos (debemos) decir que un ser humano es diverso. Un ser humano es un-verso, universo, único. Así, la diversidad se constituye, y se puede (debe) reconocer, en el conjunto; no en la unicidad.

Es un grave error de comprensión, o una sospechosa intención de representación, referirse al Otro como diverso. ¿Será que el concepto *diverso* oculta la impunidad para significar al otro o lo Otro como *perverso*? ¿O será una forma de pretender alejarse, distanciarse, ocultar o reducir su misterio?

Si consideramos que el tema de la diversidad lleva pocos años de reflexión teórica, perfectamente

podemos sospechar respecto de su significado<sup>1</sup> y de quienes lo sostienen.

El discurso de la educación en la diversidad se manifiesta fuerte, reiterado y recursivamente en los tejidos conceptuales actuales que dicen relación con el acto educativo en las instituciones formales (comunidades de aprendizajes). Discurso polisémico, problematizador, movilizante y controvertido que, con la misma fuerza que se ha impuesto, puede comenzar a desgastarse por uso o abuso teórico sin que en nada (o casi nada) provoque una ruptura con las prácticas educativas actuales, que siguen la inercia de una cultura escolar enmarcada, exigida y auto-exigida por una racionalidad de tipo empirista, instrumental,

---

<sup>1</sup> “Se ha alcanzado una mayor conciencia de que la realidad en la que se vive es codependiente del modo particular de ordenarla y que ella se va construyendo y deconstruyendo junto con la evolución de la percepción de cada individuo”. Andrade, R. (2005). Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 09 de septiembre de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-andrade.html>

tecnocrática, academicista, eficientista, cuantitativa, reduccionista y monocultural.

El gran reto que se nos presenta –en especial a los pedagogos- en los tiempos actuales, más que un “hacer en la diversidad”, es un “ser en la diversidad”. Un ser de los sistemas escolares que sin presiones, sin esfuerzos, sin exigencias, sin obligaciones, sin demandas y sin desgastes, responda a la diversidad en forma fluida, coherente, armoniosa y natural.

Por medio de diálogos con el otro en su alteridad y en la responsabilidad que a todos nos cabe en la conservación de una cultura escolar centrada en una ética de mínimos, la diversidad se hará presente, sin velos y sin máscaras, sin el temor a ser exigida, oprimida, usada o anulada, porque tendrá por sí sola valor de existencia, en cada ser humano y en cada sistema social.

Pero, dado que en los sistemas educacionales nos encontramos en un tránsito epistemológico tensionado, por un lado, por el paradigma empiro-positivista y, por el otro, por un paradigma

hermenéutico-crítico, se hace altamente necesario *ser* en una actitud de metavigilancia epistémica, para que las diferencias que nos hacen diferentes no sean usadas (u oculten impunemente, o irresponsablemente) para mantener relaciones asimétricas con el otro o lo Otro, donde se nieguen los sentidos de la identidad de alteridades al operar, como se ha hecho en los sistemas escolares, con una racionalidad de tipo instrumental-tecnocrática.

“Las diferencias” (el concepto) puede ocultar la comparación y construcción del Otro desde la mismidad, de donde la alteridad se puede reducir a las distinciones que inventa un yo, siempre en referencia, siempre atando al Otro, y con ello negando su *otra-forma-que-ser-siendo*.

Deseo invitarlos e invitarlas a una reflexión respecto de los conceptos de alteridad e identidad, el valor y valoración de cada persona desde el punto de vista axiológico y, desde ahí, abordar la concepción sistémica constructivista para inquietar las reflexiones respecto de los sistemas escolares que intentan responder a la diversidad humana, centrándose en la identidad individual de carácter

experimental y no experiencial. O como diría Lévinas de la existencia al existente e incluso, un poco más allá, a la coexistencia; es decir, al ser de cada ser humano en relación con otros seres humanos en un permanente devenir ético-ontológico.

#### EL VERDADERO VALOR DEL ANILLO

Un día se presentó ante un anciano que tenía fama de sabio, un joven con aspecto atribulado que de forma apresurada le dijo: “Maestro, estoy desesperado, me siento tan miserable que me faltan las fuerzas para emprender cualquier cosa. Pienso que no sirvo para nada y que mi vida es un fracaso. En realidad, nadie me escucha ni aprecia la buena intención de mis palabras. Me han dicho que vuestros remedios y enseñanzas son muy especiales. Estoy dispuestos a servirlos en lo que necesitéis, pero por favor, guiadme, a la solución de mi problema. ¿Qué puedo hacer?”

El anciano, sin casi mirarlo le dijo: “Cuánto lo siento, muchacho, no puedo ayudarte ya que primero debo resolver mi propio problema. Quizás después...” Y haciendo una pausa agregó “Si quisieras ayudarme tú a mí, yo podría resolver mi asunto con más rapidez y después, tal vez podría de ayudarte”.

"De acuerdo Maestro", contestó el joven con un rayo de esperanza, ¿"qué puedo hacer yo por ti"? El Maestro quitándose el anillo que llevaba en el dedo pequeño de la mano izquierda se lo entregó al muchacho y le dijo: "Este anillo debe ser vendido para pagar una deuda. Vete al Mercado y trata de obtener la mayor suma posible, pero no aceptes menos de una moneda de oro. ¡Vete cuanto antes y regresa con esa moneda lo más rápido que puedas!".

El joven tomó el anillo y apenas llegó al mercado, empezó a ofrecerlo a las gentes que al principio lo miraban con interés, hasta que llegado el momento en que el joven pedía una moneda de oro, se desencantaban. Algunos reían, otros se daban media vuelta. Tan sólo un viejito fue tan amable como para tomarse la molestia de explicarle que una moneda de oro era muy valiosa para entregarla a cambio de ese anillo.

En afán de ayudar, alguien le ofreció una moneda de plata y un cacharro de cobre, pero dado que el joven tenía instrucciones de no aceptar menos de una moneda de oro, rechazó la oferta.

Después de ofrecer su joya a toda persona que se cruzaba en el mercado y sintiéndose abatido por su fracaso, regresó a la casa del sabio mientras se decía apesadumbrado: "Si aunque sea dispusiera de una moneda de oro, se la entregaría inmediatamente al anciano".

Entró en la habitación y dijo: "Maestro, lo siento, no es posible conseguir lo que me pediste. Quizás pudiera conseguir dos o tres monedas de plata, pero no creo que yo pueda engañar a nadie respecto del verdadero valor del anillo".

"Que importante lo que dijiste, joven amigo" - contesto sonriente el maestro-. "Debemos saber primero el verdadero valor del anillo. Vuelve al mercado y vete al joyero. ¿Quién mejor que él, para saberlo? Dile que quieres vender el anillo y pregúntale cuanto da por él. Pero no importa lo que ofrezca, no se lo vendas. Vuelve aquí con mi anillo".

El joven acudió raudo a un joyero, el cual examinó el anillo a la luz del candil, lo miró con su lupa, lo pesó y luego le dijo: "Muchacho, dile al Maestro que si lo quiere vender ya, no puedo darle más de 58 monedas de oro por su anillo". ¿"58 monedas"???! -exclamó el joven.- "Sí", replicó el joyero, "ya sé que con tiempo podríamos obtener por él cerca de 70 monedas, pero si la venta es urgente..."

El joven corrió emocionado a casa del Maestro a contarle lo sucedido.

"Siéntate" -dijo éste después de escucharlo- "Tú eres como este anillo: Una joya, única y valiosa. Y como tal, sólo puede evaluarte un verdadero experto". Y diciendo esto, volvió a ponerse el anillo en el dedo pequeño de su mano izquierda. El muchacho se alejó de la casa sonriendo, mientras

una parte muy profunda de sí mismo le decía:  
¿"Qué haces por la vida pretendiendo que  
cualquiera descubra tu verdadero valor"?

"La cultura escolar propone e impone no sólo  
formas de pensar, sino comportamientos dentro de  
los establecimientos y de las aulas, de acuerdo con  
ciertas normas éticas y de intercambio social que  
regulan la interacción entre los sujetos y hasta los  
movimientos físicos de las personas".

*Sacristán, José Gimeno.*

*Docencia y Cultura Escolar. Lugar Editorial, Buenos  
Aires, 1997, p.60.*



## *Siete premisas para orientarnos en la diversidad*

Para atender a la diversidad, no basta con atender a las diferencias. Podemos educar tipos distintos de estudiantes, respetando las diferencias, pero olvidando que todos y cada uno de los sujetos presentes en el hecho educativo es único e irrepetible. En este sentido, en educación, debemos responder a las distintas identidades que configura todo ser humano según su propio vivir, según las propias experiencias de las cuales nadie puede escapar y significar.

Consecuentes con lo anterior, debemos tener presente que todos los seres humanos influimos sobre el entorno de acuerdo a ciertos significados que el mismo entorno social significa y representa en las interacciones. De esta forma los significados se construyen y reconstruyen de acuerdo al tipo de relaciones constituyentes y autoconstituyentes de identidad (tanto social como individual); es decir, los significados son construcciones sociales dinámicas que crean y recrean lo que Moscovici

(1981: 181) ha llamado representaciones sociales, las que define como: “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común”.

Entonces, las representaciones sociales están cargadas de significados socialmente compartidos, que influyen en las representaciones individuales, pero no las determinan. Esto hace que las representaciones sociales sean mutables, cambiantes, dinámicas y autogenerativas.

Señalo lo anterior para situar la palabra *diversidad* en mundos explicativos que la construyen, visibilizan y transmiten como una representación social enmarcada dentro de cierta racionalidad epistémica, de carácter tecno-instrumental (por lo tanto controladora) o una racionalidad de tipo valórico-crítica (por consiguiente emancipadora).

Veamos siete premisas o postulados de entrada que nos puedan orientar en una mayor comprensión epistémico-conceptual de aquello que connotamos con la palabra *diversidad*.

**Primero.** Todo ser humano se encuentra en un mundo, su mundo. Nos encontramos, como diría Heidegger, en un “*ser ahí*” y en un “*ser-en-el-mundo*”. Y yendo más allá, “*un-ser-para-el-otro*” como diría Lévinas.

**Segundo.** Todo ser humano vive su mundo según su propia estructura sistémica auto-realizada en ese *su mundo*. Esto quiere decir que, de acuerdo a nuestra propia experiencia vamos construyendo nuestro propio mundo. Un mundo que vivimos y explicamos con nuestros propios referentes auto-construidos en interacción con los otros y con lo Otro cercano.

**Tercero.** Todo ser humano, en su relación con su mundo, intenta comprenderlo según lo dado, lo compartido en su propio mundo. Por ello, en sistemas sociales, podemos hablar y referirnos a lo multicultural.

**Cuarto.** Todo ser humano, en su mismidad, observa lo Otro, su “no-siendo”, la alteridad<sup>2</sup>, en tanto “lo Otro del sujeto”. Otredad y mismidad, diferencias que deben ser historizadas y situadas.

**Quinto.** Todo ser humano se construye humano en la relación con otros seres humanos con los que se identifica socialmente (plural) y se diferencia identitariamente (singular). Lo que en sistemas sociales complejos podemos significar como interculturalidad.

**Sexto.** Todo ser humano habita su mundo y, a la vez, dialécticamente, su mundo habita en el ser humano, constituyéndolo de significados y sentidos, descifrables sólo para sí mismo. La (hasta hoy) sorprendente hipercomplejidad de la relación dialéctica de lo psico-social o, para ser más acertado, de la relación bio-psico-socio-histórico-cultural-política y económica de lo humano.

---

<sup>2</sup> Para una mayor profundización recomiendo el texto de Lévinas, E. (1991) *Ética e Infinito*. De editorial Visor. Madrid, España.

**Séptimo.** Todo ser humano está incapacitado de conocer al otro o lo Otro -la alteridad- más allá de las fronteras, de los contornos, de los límites de su mundo (por reducido o amplio que sea). De lo que resulta que aceptar la diversidad del ser implica aceptar un proyecto intercultural; es decir, reconocer y buscar la pluri-versalidad, o dicho de otro modo la diversalidad.

Estas siete premisas nos permiten ahondar en el concepto diversidad, si nos abrimos a las posibilidades de existencia de otros mundos, no de nuestras propias referencias socio-culturalmente construidas o inventadas, sino dejándonos caer a esos otros mundos que se nos presentan. Dejándonos ser habitados, ser nombrados, ser visibilizados, podemos sorprendernos en el otro, con el otro y en el otro. Para acercarnos al otro, para ampliar los mundos, debemos dejar que los rostros se encuentren, que los rostros hablen en un lenguaje anterior a las palabras. “El rostro entra en nuestro mundo a partir de una esfera absolutamente extraña, lo que equivale a decir, a partir de un absoluto que es, por otra parte, el nombre mismo del extrañamiento fundamental. La significancia del

rostro, en su abstracción, es, en el sentido literal del término, extraordinaria, exterior a todo orden, exterior a todo mundo” (Lévinas, 1974: 60).

Cuando nos vemos en nuestro mundo, reconocemos al otro en su diferencia en el mundo que compartimos, pero cuando vemos más allá de nuestro mundo inventamos al otro desde nuestra mismidad y con ello no lo dejamos ser en su propia forma que ser-siendo. Así creamos una ficción del otro. Una ilusión identitaria. Una categoría estereotipada. Una sombra de nosotros mismos que nos provoca extrañeza, hastío, lejanía. Lanzamos al exilio una parte de nosotros mismos y en la cual encarnamos nuestra propia abominación, nuestro horror y error que nos aleja de lo perfecto que hemos creado para nosotros mismos a imagen y semejanza. Es el otro exiliado, el inconcluso de la naturaleza, que nos debe purificar con el sacrificio de sus vidas.

Hay tanta expectativa en el ser humano por el propio ser humano, que olvidamos la palabra humanidad. Ya no somos guardianes de nuestro

propio hermano. La vida se nos va en el ego y con ella nuestro misterio.

Al final, Descartes nos pediría perdón por su tamaña blasfemia.

He aquí al hombre!





## *Resignificación del concepto diversidad*

Si mantenemos y creemos en las premisas anteriores, podríamos hablar, entonces, de una diversidad derivada de las diferencias humanas y una diversidad derivada de diferencias sociales. Diferencias de sistemas humanos y diferencias de sistemas sociales, cada cual con su propia identidad. Identidades humanas e identidades sociales, de donde se da diversidad humana y diversidad social.

Veamos cómo puede ser esto...

<b>Diversidad de diferencias humanas</b>	<b>Diversidad de diferencias sociales</b>
Diversidad de lo diferente, pero común.	Diversidad de lo distinto, lo exótico, lo extraño.
Diversidad del "nosotros".	Diversidad de los "otros".

Diversidad de la interioridad.	Diversidad de la exterioridad.
Diversidad del “prójimo próximo” <sup>3</sup> .	Diversidad del “prójimo distante”.
Diversidad de lo conocido. De lo que puedo y quiero ver.	Diversidad de lo desconocido. De lo que no puedo o no quiero ver.
Diversidad de lo visible o de lo que puedo ver (tolerable).	Diversidad de lo invisible o de lo que no puedo ver (intolerable).
Diversidad de un ‘yo-tù’ <sup>4</sup> o de un ‘nosotros-ustedes’.	Diversidad de un ‘él/ella’ o de un ‘ellos/ellas’ o de un ‘eso/esa’.

Entonces, si consideramos que existen dos tipos de diversidad asociadas a sistemas diferentes (sistema

---

<sup>3</sup> Para utilizar una acertada conceptualización construida por Mario Benedetti.

<sup>4</sup> Relación que podemos vincularla con el decir de Paulo Freire en su texto *Pedagogía del Oprimido*: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo- tú”. (1997:101).

humano y sistema social) la complejidad de su atención en sistemas escolares, se tensionaría en las respuestas a las diversidades sociales como manifestaciones culturales de identidades humanas, lo que exigiría nuevas demandas, nuevas visiones y una nueva organización de escuela. Esta escuela que conocemos ya es insoportable, hostil, anuladora.

Tal vez, quizás, debemos pensar en una escuela que:

- Valore las diferencias del otro y el sentido de su identidad.
- Considere que la presencia del otro define una relación ética<sup>5</sup>.
- Construya una ética del mínimo común moral<sup>6</sup>.
- Se construya consecuente con el principio de la responsabilidad y la alteridad

---

<sup>5</sup> Para Lévinas la exigencia ética no emerge de la mismidad o del yo, sino, precisamente, del otro o la otra con cuya presencia nos hacemos más humanos.

<sup>6</sup> Que puede ser, tal vez, el vivir conforme los Derechos Humanos, sin que pretenda con esto ser taxativo.

- Sea consciente que la responsabilidad alude directamente a la alteridad (se es responsable siempre de algo y/o de alguien).
- Considere que una ética de la responsabilidad debe ser una ética de la acción comprometida con el cambio social.

En definitiva,... una escuela que:

- Desde una conciencia crítica, reflexiva, dialógica, democrática y democratizadora, enseñe y aprenda que las consecuencias de nuestras acciones deben ser, siempre, compatibles con la conservación de las vidas, de nuestros mundos y los mundos del otro.

...Pero esta escuela aún no existe, lamentablemente y a nuestro pesar, con dolor y con impotencia.

Dado que toda escuela se realiza en un sistema educacional mayor que constriñe y exige un ser y hacer educacional teórico-práctico situado en una plataforma paradigmática reduccionista de afán socio-político, el gran desafío será, entonces, develar, o más bien desenmascarar, un régimen

discursivo sobre las diferencias humanas que, por un lado, se plantea el respeto y valoración de la diversidad y, por otro lado, construye la alteridad deficiente, anormal, indeseable, repugnante, horrorosa. Esta forma de operar la consigue por medio del *diferencialismo*.

Como nos señala López Melero (2000), “se puede ser negra, pobre, esloveno o colombiano, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, ser parálítico cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Originalmente, Miguel López Melero hizo esta presentación en el I Congreso Internacional de las Necesidades Educativas Especiales celebrado en Granada, España, en el año 2000 “Alas Para Volar” La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias. Luego, fue publicado en diferentes revistas especializadas en el tema. Se puede encontrar el texto completo de la presentación reeditada bajo el título: ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?, en Scielo,

Así, el gran reto que se nos presenta en el ámbito educacional y, más allá, como una ineludible necesidad social, es la deconstrucción de un régimen discursivo sobre las diferencias humanas que sostiene el diferencialismo por medio de las categorizaciones (mujeres, niños, viejos, pobres, étnicos, negros, homosexuales, discapacitados, trastornados, prioritarios y otros), los estereotipos (que reducen al ser humano a una categoría con atributos rígidos) y los consecuentes estigmas (o marcas impresas en los cuerpos, en la razón y en la emoción del otro) que facilitan el distanciamiento, la negación o anulación del otro en su alteridad. Alteridad construida, por oposición, como una deficiencia, indeseabilidad o maldad.

El diferencialismo ha constituido las diferencias humanas en objeto de diferenciación del par *“normal/anormal”*; así, la *“normalidad/anormalidad”* existe en tanto construcción epistémica que tiene como función naturalizar la dominación de *“los unos”* hacia *“los otros”*, mediante una jerarquía de

---

Revista Brasileira de Educação Especial. Vol 14, Nº 1, Mariela, Abril de 2008. En este trabajo he querido mantener el original.

supremacía de poder y de control social. De este modo, el diferencialismo debe ser analizado como una gran estrategia de alterización, donde se radicalizan las diferencias homogeneizando a los seres humanos en el par normal/anormal.

Como lo señaló Derrida (1968), nuestra cultura ha construido opuestos binarios donde algo que es valorado desplaza al margen y obliga a su opuesto que termina siendo indeseado, inquerible o subvalorado.



La identidad personal es una construcción social que se conforma en la relación con otros y para otros, por lo tanto no puede ser políticamente neutra, ni en esencia individual. Lo anterior nos lleva a reflexionar la identidad personal como una relación dialéctica “yo-otro”; por lo tanto como una relación dialógica que constituye la auto-referencialidad en una doble paradoja de ser siendo igual/diferente de los otros a la vez y de ser siendo en una permanente conservación/transformación del sí mismo, a la vez (Guidano, 2001).

Según Moscovici, “dos son los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales: el de anclaje y el de objetivación; el primero se puede entender como un proceso de categorización a través del cual se clasifica y se da un nombre a las cosas, situaciones o personas; el segundo consiste, en transformar entidades abstractas en algo concreto y material: los conceptos en imágenes y en realidad física”.<sup>8</sup> Por su importancia en la construcción de identidades focalicémonos en el primer proceso, el de categorización.

La categorización de un grupo social de acuerdo a un criterio, nos permite identificar este mínimo común de igualdad que comparten cada una y todas las personas que constituyen la categoría. Por

---

<sup>8</sup> En el texto se puede apreciar que Moscovici denota a las representaciones sociales como una construcción o invención social. Una relación con la generación de la discapacidad como una representación social se puede encontrar en Soto y Vasco (2008) Representaciones Sociales y Discapacidad. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, VI, (pp3-23).

*[www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08\\_v1pp3\\_23.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf)*



ejemplo, al decir Mujeres estoy señalando que el conjunto de Mujeres está constituido por mujeres. Al decir personas de Raza Negra estoy señalando que el conjunto Raza Negra lo constituyen personas de raza negra. O dicho de otro modo, el conjunto de los pobres se caracteriza por el criterio común de pobreza. O el conjunto de mujeres se caracteriza por el criterio común de su género. Atribuirles otras características es sólo estereotipar. Así, el estereotipo permite preguntar por el Otro, o hablar respecto del Otro, o hacer para el Otro, lo que oculta una intención discriminatoria y/o segregadora.

El mismo Moscovici define el estereotipo como una categoría de atributos o características específicas que les son asignados a un grupo (exogrupo), siendo la rigidez de esta representación, su característica principal.

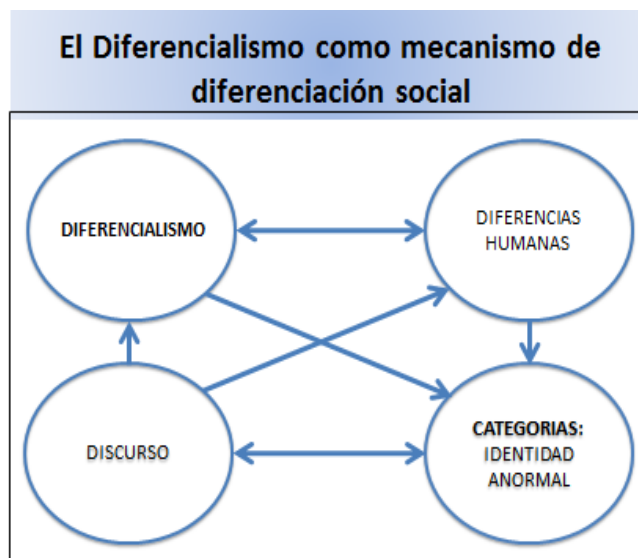
Soto y Vasco (2008: 10) señalan que “mediante la acción de estereotipar se asignan atributos a una persona a partir de la clase o categoría en la que se ha clasificado. Se trata pues de una creencia generalizada, exagerada, simplificada, asociada con

o acerca de las costumbres y atributos de algún grupo social”.<sup>9</sup>

Antes de continuar, deseo que reparemos en la siguiente diferenciación, que puede parecer trivial, pero tiene grandes repercusiones epistémicas respecto de los conceptos de diversidad y lo diverso. Cuando nos referimos a una categoría como “las mujeres” o “los homosexuales” o “los pobres”, no nos estamos refiriendo a un sistema social. Las mujeres no son un sistema social, pero sí conforman una categoría: la de seres humanos que comparten el criterio común de género (ni más ni menos). Pero, sí algunas mujeres pueden conformar un sistema social (v.g. Las Damas de Rojo). De igual modo, y sólo para ahondar con otro ejemplo, las personas homosexuales no son un sistema social, pero sí algunos seres humanos que comparten el criterio común de atracción afectivo-sexual por personas de su mismo sexo, pueden conformar un sistema social (v.g. Colectivo Lésbico Mafalda). Por ello, podemos referirnos a sistemas sociales diversos (o a grupos organizados diversos), pero no a “los diversos” dentro de una categoría.

---

<sup>9</sup> Ob.cit. (pag. 10)



Con la categoría se crean discursos que ficcionalizan *etnias, mujeres, homosexuales, pobres, discapacitados y todo otro "diferente"* que, estereotipado, se le priva de su capacidad de enunciar y denunciar; así, se presenta al otro como un sujeto indiferenciado y homogéneo; silenciado, "la voz" ya no es su voz, "las palabras" ocultan la negación, el rechazo y el uso; se cosifica al otro; se le usa y abusa según una función construida por centros de poder.

Para poner un ejemplo, el verdadero problema de *los pobres* no es todo lo que se dice de los pobres, la

cuestión es la injusticia política, económica y moral en que viven su condición de pobreza. Por lo tanto, para orientar soluciones, son las sociedades en condición de pobreza las que deben denunciar cómo viven su particular modo de vivir la pobreza. Una sociedad del norte, este, oeste o sur no viven de idéntica forma su pobreza; cada sociedad tiene su propia identidad que se la oculta en la categoría (todos son iguales). Al decir: “tipos de diversidad” (refiriéndose a étnica, racial, sexual o cualquier otra construida), se oculta impunemente la categorización y luego, por un sutil y exitoso proceso de estereotipación, se habla de los estigmas asociados, sus marcas con las cuales se les puede reconocer. En la categorización se oculta un discurso identitario universalista que se aleja completamente y desvirtúa las identidades de los sistemas sociales; sean sociedades, organizaciones o interacciones y de los seres humanos con rostros y conciencias.

Ahondemos ahora en las escuelas, para iniciar un análisis al respecto.

## *Un punto de partida sistémico para problematizar la escuela y la diversidad*

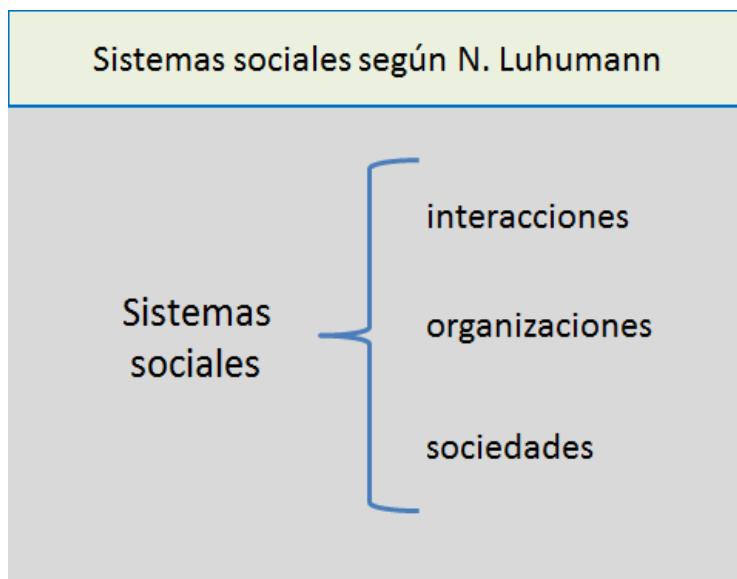
Tomando de base a Niklas Luhmann<sup>10</sup>, puedo expresar que los sistemas sociales, cualquiera sea, son sistemas que se constituyen, se hacen, se construyen, por diferenciación autorreferencial con un entorno (todo lo que está fuera de los límites de ese sistema, todo lo que *no es y con el que se está siendo*) con el que se interrelacionan en un acoplamiento estructural, en una danza de sentidos, que observamos mientras los sistemas conservan su viabilidad. De lo que resulta que, para conservar su viabilidad, todo sistema social debe mantener y autoproducir las comunicaciones que le son distintivas y le dan sentido como identidad operacionalmente cerrada. De este modo, lo que distingue a los sistemas sociales son las

---

<sup>10</sup> Para una profundización de sus planteamientos, sugiero que se consulte lo que me parece una clara y excelente presentación de la teoría de Niklas Luhmann en Izuzquiza, I. (1990). *La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Editorial Anthropos.

comunicaciones que los mismos sistemas se encargan de producir y reproducir.

Estas (las comunicaciones) otorgan la realización de uno de los tres tipos de sistemas sociales que describe Luhmann<sup>11</sup>: interacciones, organizaciones y sociedades. De donde, dependiendo de las comunicaciones, podemos distinguir diversidad de sistemas sociales.



---

<sup>11</sup> Luhmann se refiere a los Sistemas Sociales como entidades auto-referencialmente constituidas. En ellas existe clausura y apertura operacional.

Veamos cómo explica el autor lo que entiende por comunicaciones, para luego ligar con la constitución de diversidades de tipos de escuelas que se realizan en la conservación de comunicaciones paradigmáticas diferentes.

Para Luhmann, la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales; estos se constituyen por una relación de doble contingencia, donde están presentes la emisión, la información y el acto de entender; es decir, existe comunicación toda vez que se emite una información con comprensión de la información emitida, siendo la comprensión el fundamento de la comunicación y premisa para una nueva comunicación.

De la definición anterior se desprende que, en toda comunicación se puede distinguir la indisociable, indivisible, conformación de sus tres componentes que la constituyen como un evento que desaparece en cuanto aparece: emisión, información, comprensión. Por lo tanto, para la conservación de un sistema social, cualquiera sea, se requiere continuidad de una secuencia recursiva, con sentido, dentro de un proceso identitario del

sistema social que distinguimos en el acto de observar. Independientemente que la observación la realicemos como sistemas psíquicos o sistemas sociales.

Al observar como sistema social, lo que se observa se convierte en tema de comunicación y da sentido al sistema social que interacciona con su entorno en tanto mantenga una red recursiva de comunicaciones. Esta relación entre sistema y entorno se ha definido como acoplamiento estructural. Acoplamiento absolutamente necesario para la viabilidad del sistema, pues, de no darse, el sistema deja de existir.

Sin embargo, entre el sistema social y su entorno no existe comunicación, sino sólo perturbaciones que permiten la producción de las comunicaciones al interior del sistema social y, con ello, su conservación. Podemos decir, entonces, que sistema social y entorno se requieren, se permiten, se autoconstituyen siempre en relación a lo otro “lo diferenciado y lo indiferenciado” respecto de las comunicaciones que distinguen a un tipo de sistema



social determinado, según nuestras distinciones o las autodistinciones del sistema social.



Dependiendo de lo que se observa del entorno, una perturbación se puede configurar como información que posibilita un cambio de estructura en el sistema social. Por tanto, una misma operación puede tener (y tiene) significados distintos según el sistema funcional en que se realice tal distinción.

Luhmann, dentro de esta misma línea, sostiene que, existen tres tipos fundamentales de sistemas auto-referentes: los sistemas vivos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales. Explica que los sistemas sociales constituyen en sí mismos las comunicaciones como elementos para su auto-conservación. Toda sociedad genera una cultura que expresa una red de comunicaciones definidas, que determinan un modo de vivir particular de ese sistema social. Así, él dice que los sistemas sociales siguen sus propias reglas con independencia de los seres humanos. Es decir, sistemas sociales y sistemas humanos existimos en una relación dialéctica auto-constituyente, donde las modificaciones en la estructura sólo se dan por acción misma de sus propios componentes, en tanto el entorno únicamente provoca una posibilidad de cambio estructural; posibilidad que se encuentra determinada sólo, irrenunciablemente e indescifrablemente, en el propio sistema.

De esta forma distinguimos un sistema social y sus componentes y relaciones de componentes que lo posibilitan, que lo visibilizan, que lo conforman

para un observador<sup>12</sup>. Estos componentes y relaciones de componentes se van reproduciendo a sí mismos para conservar la viabilidad del sistema social que reconocemos perteneciendo a una clase particular. Si por alguna razón los componentes y/o relaciones entre los componentes dejan de reproducirse a sí mismos, el sistema social total cambia y con ello pierde su identidad de clase distintiva.

Si aceptan las anteriores proposiciones explicativas para los sistemas sociales, podremos ahora caracterizar el sistema educacional formal dentro de la tradición paradigmática que lo ha constituido y dentro del cual surgen otras manifestaciones que complejizan, tensionan e irritan su estructura generando diversidad de sistemas escolares, por lo que no existe una única y exclusiva forma de ser de los sistemas educacionales. Como todo sistema social es autopoietico, reproducen en sí mismos (determinismo estructural) los componentes que los constituyen; esto es para la viabilidad del sistema

---

<sup>12</sup> Elementos y relaciones de elementos que se ha denominado estructura, pero que sólo podemos observar si hacemos la distinción de una organización como unidad compuesta.

social. Así, la apertura y clausura operacional permite la conservación de las comunicaciones para el mantenimiento de la organización, pero a la vez requiere de cierta transformación de sus elementos para la conservación de su viabilidad. De este modo, puedo decir que cada institución educacional, posee su propia identidad única e irrepetible, mientras conservan las comunicaciones que las hacen pertenecientes a la clase particular de Sistemas Educativos.

## *Estructura de los sistemas educacionales*

Deseo, en este momento, para no complejizar la comprensión, sólo hacer referencia a cinco componentes y relaciones de componentes que considero característicos de los sistemas educacionales: el currículo, la organización institucional, las concepciones de aprendizaje, la profesión docente y los procedimientos y técnicas de evaluación de aprendizajes. Estos cinco componentes estructurales podemos caracterizarlos, a su vez, por lo que tradicionalmente y por separado se han estudiado transdisciplinariamente:

- Una **profesión docente** que ha estado conceptualizada por un tipo de racionalidad instrumental que ha demandado al pedagogo auto-constituirse como un experto técnico, con las fuertes implicancias que ello conlleva en la autonomía profesional y la incapacidad de responder creativamente frente a la incertidumbre y la problematización de sus prácticas.

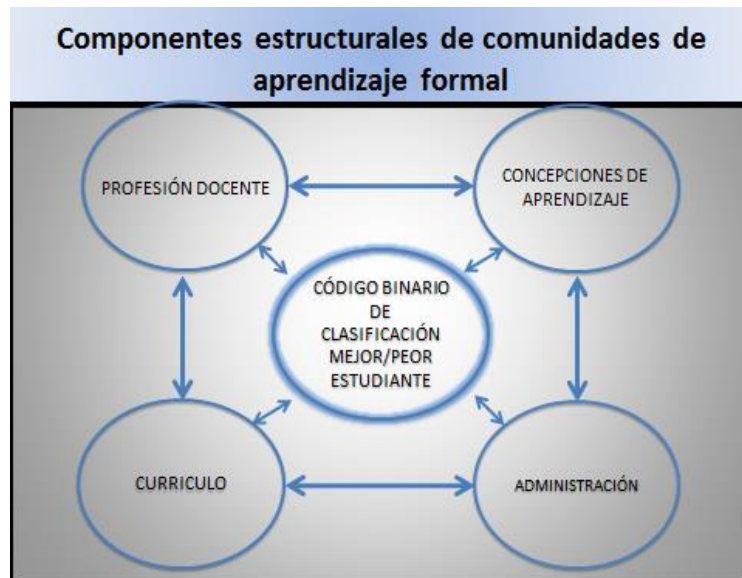
- Una **administración institucional** altamente jerarquizada, burocratizada y vertical, con directivos asignados que reproducen modelos de sistemas que operan con una racionalidad propia de la producción económica liberal.
- Con **concepciones del aprendizaje** reduccionistas y desconfiadas de la capacidad creativa y constructora de las personas o plagadas por un afán de control y sometimiento del otro. Teorías del aprendizaje que se han centrado exclusivamente en las conductas que se desean manipular en el ser humano con el fin de alienar las identidades y obligar las conciencias.
- Con un **currículo** que intenta mostrarse neutro ideológicamente, ofreciendo posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los más desprotegidos, cuando de por sí, el currículo educacional tradicional

es altamente selectivo, inequitativo y desigual; con enfoques curriculares tanto academicistas como tecnológicos, que reproducen la división social del trabajo.

- Con procedimientos y técnicas de **evaluación** de origen psicométrico, con referencia a una norma que, en la distribución estadística, ha provocado un fortalecimiento del individualismo, la competición entre pares y la negación del Otro, al conservar un código binario de clasificación de *mejor/peor* estudiante. Esta visión “darwiniana” de la evaluación, se comienza a instalar en el corazón y la mente de cada individuo desde las edades más tempranas, a su ingreso educacional. Una carita feliz, una estrella, un ticket, posteriormente los números o las letras, van clasificando a los estudiantes de tal forma que se naturaliza *ser mejor* o *ser peor* ser humano, influyendo recursivamente en su construcción identitaria y objetividades constitutivas. Este es el componente central y característico de los sistemas educacionales (o comunidades de aprendizaje formal).

Cambian las concepciones respecto a la profesión docente (de técnico-racionalista y reproductor a un hermeneuta-reflexivo y crítico); cambia la organización institucional (de una administración escolar burocratizada y sin participación a una gestión educativa estratégica participativa); cambian las concepciones del aprendizaje y del sujeto (de pasivo-aceptante-cosificado a activo-modificante-coexistencial); cambian las concepciones del currículum (de racionalista-academicista-tecnológico a integral-personalizado-constructivista); lo que no cambia -y distingue a los sistemas educacionales- es su código binario de clasificación, pues si este cambia la organización total muere como sistema social que es.





En este escenario estructural, que caracteriza a los sistemas educacionales, las adaptaciones curriculares, para dar respuestas a las necesidades educativas que se les imponen al estudiantado, se configuran como una estrategia que disfraza la conservación de sistemas educacionales selectivos y reproductores de la desigualdad social. Con lo cual opino que, no se trata de adaptar el currículo en una concepción reducida a los planes y programas de enseñanza (evaluación, metodología, contenidos, objetivos y otros), sino, fundamentalmente, se trata de transformar toda la enseñanza para dar

respuestas a las diferencias individuales de aprendizaje de los y las estudiantes que muestran las carencias de sistemas educativos que no responden a la diversidad de manifestaciones de identidad de los seres humanos.

Cuando se nos muestra que las adaptaciones curriculares responden a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (que, por lo demás, el mismo sistema los genera y mantiene estigmatizados), se enmascara la verdadera intención de conservación de los sistemas educacionales como reguladores de la división social del trabajo, puesto que se mantienen modelos de intervención centrados en el individuo y, con ello, se desfocaliza la atención de los modelos de intervención que transformen las instituciones; es decir, ir más allá, del sistema educacional total, que opera dentro de una racionalidad instrumental, tecnológica, de control y sometimiento. Dado que las instituciones educativas son sistemas sociales autopoieticos, reproducen sus racionalidades con las que operan, conservando su función de clasificación de los estudiantes en “mejores y peores”.

Lo que sostengo anteriormente, no es tan visible cuando se constriñe el concepto de respuesta a la 'diversidad normalizada' de estudiantes ya presentes en las instituciones educacionales, sino cuando se intenta incluir estudiantes que el mismo sistema a excluido en razón de sus diferencias lejanas de lo aceptado tradicionalmente; es decir, aquellos que han sido 'etiquetados' como 'los anormales', 'los excepcionales', 'los diferentes'. 'los discapacitados', los 'trastornados', los 'imperfectos' y, ahora, con una carga discriminatoria que se oculta tras la engañosa forma de 'estudiantes con necesidades educativas especiales'. Más visible aún, con aquellos y en aquellos que hemos denotado y connotado con el adjetivo de 'deficientes mentales', que son los que mayormente provocan una tensión a los sistemas educativos.

Como se ha expresado en variados textos, las adaptaciones curriculares se las ha agrupado en adaptaciones de los objetivos, de los contenidos, de la metodología, de la evaluación y de la temporalización, conservando, con ello, una racionalidad de tipo instrumental-tecnológico que

en nada cuestionan el operar de los elementos de los sistemas que los constituyen.

Así, sólo la transformación completa de los elementos y relaciones de elementos del sistema se convierte en un verdadero motor de innovación escolar, que deviene en transformación del sistema educacional. Se deben cambiar totalmente las comunicaciones, para que el sistema social educativo se transforme de tal modo que deje de existir en la forma de operar que lo caracteriza.

Lo anterior sólo es posible si los elementos y relaciones de elementos que caracterizan a los sistemas escolares se transforman en su totalidad para constituir un nuevo sistema educacional. Esto, a mi entender, es posible únicamente si consideramos las estrategias de adaptación curricular como un proceso de transición en la consecución de una verdadera transformación de la educación formal.

Es decir, cuando se conciba la profesión docente como la de un verdadero intelectual crítico que ejerce una labor política transformadora en una

institución centrada en el dialogo y la democracia, con concepciones del aprendizaje constructivistas y críticas, liberadoras y confiadas en la relación profesor-estudiante, con un proyecto curricular institucional que reconozca y valore la diversidad individual y el enriquecimiento de la heterogeneidad cultural en los procesos de desarrollo psicosocial, con evaluaciones de aprendizajes que se desarrollen con el Otro, para el Otro y en el Otro, estaremos observando una verdadera y honesta transformación del sistema educacional y no los erráticos cambios vividos.

Espero ver un sistema educacional auténtico en su función de formación y transformación psico-social, pertinente, comprensivo y éticamente dispuesto.

Para ello creo que:

**Primero:** debe existir una perspectiva intercultural, que permita el derecho a la diversidad e igualdad de oportunidades de los grupos segregados históricamente de los sistemas sociales valorados socialmente.

**Segundo:** deben existir unas relaciones sociales donde tenga el menor peso posible los elementos de segregación. Se deben horizontalizar las relaciones humanas mediante el dialogo y el respeto mutuo. Una ética de la alteridad.

**Tercero:** debe valorarse la heterogeneidad. Esto implica respetar la diversidad. Existe lo heterogéneo, todos tenemos diferencias que nos hacen diferentes, con lo que se enriquecen los procesos sociales y las culturas.

**Cuarto:** debe ser actuado lo más precozmente posible. Las estructuras y los elementos subyacentes de la exclusión se van fortaleciendo a través del tiempo hasta llegar a naturalizarse, generando procesos simbólicos y subjetivos que llevan incluso hasta la psicologización, reforzando así los procesos de exclusión y segregación.

La lucha en contra de los procesos de exclusión social implica conocimientos disponibles sobre la acción colectiva. Se requiere conocer los elementos materiales y no materiales de las estructuras y dinámicas sociales que la posibilitan y perpetúan.

Sólo así se pueden deconstruir los modelos de exclusión presentes en los distintos sistemas sociales, especialmente en el sistema educacional; este último, que no sólo excluye arrojando al exterior, sino, además, al interior del sistema al categorizar a los estudiantes en mejores y peores. Explicando a “los peores” como deficientes, anormales, con necesidades educativas especiales, u otro concepto, con que se construye la alteridad por defecto de la mismidad.

La valoración de la diversidad conlleva abrirse al conocimiento del otro, a conocer al otro desde el otro.

De este modo, el otro se nos presenta sólo idéntico a sí mismo. No como Otro-yo, un *alter ego*, sino otro legítimo. Un Otro que es en su otredad, en su esencialidad. Así, lo esencial del otro es su alteridad idéntica sólo a sí misma y distinta a toda otra alteridad. Por ello, más que hablar de diferencias o diferenciaciones, que implica siempre un referente, deberíamos hablar de singularidad. Es en el reconocimiento y valoración de las singularidades que se da la diversidad, y esta diversidad no

conlleva algún tipo de soberanía, colonización o sometimiento del otro o lo Otro.

La diversidad permite la construcción de otra lógica de relaciones. Unas relaciones que se construyen desde la experiencia de la sorpresa, en una apertura al diálogo con el otro, donde se produce la proximidad, la cercanía, y la sorpresa se nos deviene en reconocimiento y valoración del Otro, con el otro en su alteridad.



## *Hacia una pedagogía centrada en la alteridad*

Estos últimos años estamos viendo un creciente interés por las teorías que explican la importancia de lo emocional en todo ámbito de interacciones del ser humano; así ha sido planteado por dos grandes exponentes e investigadores en esta área de estudio. Tanto Maturana (1991) como Goleman (1995) son coincidentes en afirmar que son las emociones las que nos llevan a la acción. O dicho de otro modo, es en el espacio de las emociones que hacemos lo que hacemos o dejamos de hacer. Es en fluir de las emociones que posibilitamos unas determinadas relaciones con otro o con nosotros mismos que estamos siendo y nos especifica una deriva de interacciones de aceptación o rechazo que, luego de ocurrir, podemos explicar como un evento vivido, pero en el momento de explicar lo vivido, estamos en otra emoción que sólo podemos explicar una vez sucedida; así, ninguna emoción se puede dar a conocer, sino en la interpretación racional de un dominio que sucede mientras se vive lo que se vive con otro.

Son las emociones las que fundan las acciones humanas y son ellas las que especifican un tipo particular de convivencia con otro u otros en un cierto ámbito relacional. Así, “las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia, las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia” (Maturana, 1992: 21). Y esto se da en todo dominio de interacciones. Por ello, si deseamos un nuevo tipo de convivencia centrada en el desarrollo humano, debemos pensar y hacer una educación distinta; debemos ser capaces de levantar un nuevo sistema educacional donde el sentido de nuestras acciones sea consecuente con una convivencia que posibilite el respeto por cada ser humano en su propia alteridad. Ello deviene innegablemente en deponer el ego en la cercanía con la alteridad del otro.

Pero si queremos una educación que especifique relaciones agresivas, de sometimiento, de rechazo o anulación, bastará con hacer sentir al otro un ser imperfecto, desviado, anormal porque su forma de ser-siendo no es la que debe ser o es lo que no debe

ser-siendo en una recurrencia de confirmación de negaciones que le especificamos al corregir su ser-siendo. Por cierto, la tarea de todo educador no es corregir el ser-siendo del otro, sino su hacer que surge en el dominio de emociones agresivas. Pero para ello todo educador debe primero ver cómo está su ser-siendo con el otro.

Toda emoción positiva genera seres humanos que respetan a otro porque se sienten respetados, pero cuando se vive en una recurrencia de agresiones el ser humano aprende a ser hostil con otros y consigo mismo porque no está en armonía con su ser-siendo con otros que también están siendo.

El desarrollo de una pedagogía centrada en la alteridad (o pedagogía amorosa o pedagogía de la ternura o pedagogía de la hospitalidad) conduce a una salud mental sana, a una mejor calidad de vida espiritual y corporal, a unas relaciones amorosas, lo cual permite desenvolverse con la seguridad y el amor necesario para establecer relaciones positivas en todo contexto y en toda cultura.

Para llevar a cabo una educación emocional amorosa, es necesario tener un conocimiento de las emociones propias y de los seres humanos que nos rodean en el contexto escolar, y sobre todo que el propio educador tenga conciencia de cuáles emociones está llevando a cabo, ya que es el primer responsable de crear el ambiente propicio dentro del aula.

Al contrario de muchos teóricos, Maturana (1999) no propone educar las emociones, ni determinar en un contexto escolar cuáles son las emociones positivas de las negativas; para este autor las emociones no son algo que debemos inhibir para ser seres humanos felices y plenos, al contrario, para él las emociones son disposiciones corporales que definen el dominio de acción de cada persona. Estas surgen y fluyen en un devenir constante. Por ejemplo, si el profesor desarrolla emociones como rabia e ira hacia sus estudiantes, el dominio de acción estará cargado de rechazo y negación. Por lo tanto, no habrá interacción social armoniosa.

La propuesta a la cual nos conduce Maturana es a educar a través de la biología del amor, esto implica que el educador tenga conocimiento y esté

consciente que las emociones, tanto propias como la de sus estudiantes son la base de todo lo que hacemos; por lo que llevar a cabo la biología del amor dentro del aula implica que el docente se relacione con sus estudiantes bajo el respeto, la aceptación y la colaboración constante. El educador debe ser capaz de establecer según Maturana (1999: 66) “ese espacio relacional en el que él o ella puedan expandir sus capacidades para la acción y reflexión”. Al lograr establecer ese espacio, existirá un proceso de transformación, sin la necesidad de corregir o imponer que emoción debe sentirse; se busca entonces, no el educar las emociones, si no, como señala Maturana (1999: 67) “entrenarlos en la actitud reflexiva que les permita ver sus propias emociones en sus relaciones con sus pares”.



## *El trabajo cooperativo estructurado*

En oposición a las prácticas comunes por parte del profesorado, Spencer Kagan (2009) hace una crítica muy bien fundamentada respecto al funcionamiento del cerebro y a las nuevas consideraciones respecto a las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Al respecto nos señala que “ha llegado el momento de cambiar nuestra manera de enseñar” y que la mejor manera de gestionarlo es el desarrollo del aprendizaje cooperativo, pero no cualquiera sino aquel que es fuertemente estructurado.

El conocimiento que las neurociencias están desarrollando, no sólo resignifica la concepción clásica de aprendizaje sino que, además está provocando la construcción de nuevas, mejores y novedosas estrategias, métodos y técnicas para potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas en todo sujeto humano. Esto es lo que hace, sino imprescindible, muy necesario de conocer en la construcción de la relación

interdisciplinaria y colaborativa entre las Neurociencias y la Pedagogía.

Esta novel disciplina (neuro-pedagogía) ya está haciendo sus aportes en los distintos niveles educativos.

Teniendo en cuenta que las bases de todo aprendizaje humano están ancladas en la asombrosa capacidad neuroplástica del cerebro para generar, ampliar o desarmar redes neuronales, se nos hace necesario abordar algunas nociones del funcionamiento cerebral y de las redes hebbianas como fundamento del pensamiento irradiante.

Aun cuando corramos el riesgo de simplificar demasiado una explicación del funcionamiento cerebral, la teoría del neurocientífico Paul McLean (1990) del cerebro triuno es muy útil para comprender las bases de su funcionamiento.

Según las neurociencias, nuestro cerebro evolucionó por millones de años hasta lograr manifestarse en el primer homo sapiens-sapiens hace 150.000 años. Esta evolución la describe Paul Mc Lean como



cerebro reptiliano, cerebro mamífero y cerebro humano.

El cerebro reptiliano o cerebro instintivo es el más primitivo de los tres. Está ubicado en el tronco cerebral y tiene, dentro de sus funciones, el instinto de conservación y el de reproducción. Es responsable de respuestas automáticas como el respirar, mantener el latido del corazón, la digestión y las conductas de ataque o huida ante situaciones peligrosas.

El cerebro mamífero o cerebro emocional envuelve al tronco cerebral como un anillo (lumbus), por lo que también se le conoce como cerebro límbico. Es responsable de las emociones y de dos herramientas potente para la supervivencia, como lo son el aprendizaje y la memoria. Se logra el aprendizaje sobre la base de dos emociones que permiten la memorización de experiencias de contra-supervivencia y de prosupervivencia. Para la primera, la emoción de dolor que gatillará conductas de alejamiento o lucha, y para la segunda, la emoción de placer que desencadenará conductas de acercamiento. Este aprendizaje se

logra por fusiones neuronales que, si se repiten en el tiempo fortalecerán las conexiones entre las neuronas (redes hebbianas) y si no se repiten, se debilitarán hasta, incluso, desaparecer. Esto le da la propiedad neuroplástica al cerebro.

Por sobre este cerebro límbico se ha desarrollado un tercer cerebro llamado neocorteza o neocortex. La neocorteza se encuentra dividida en dos hemisferios (izquierdo y derecho) conectados funcionalmente por el cuerpo calloso.

Según las descripciones neurocientíficas, cada hemisferio está especializado en diferentes habilidades propias del ser humano. “El hemisferio cerebral izquierdo controla las funciones mentales necesarias para el pensamiento científico, lógico y racional; mientras el hemisferio cerebral derecho guía la visualización de imágenes mentales, el pensamiento holístico y creativo” (Montes y Montes, 2010, p. 29). Así, para utilizar una fórmula más comprensiva de ambos hemisferios (aunque un tanto reduccionista) podemos señalar que en el hemisferio izquierdo se localizan áreas específicas del pensamiento lineal, mientras que en el

hemisferio derecho encontramos aquellas que dan origen a un pensamiento holístico.

Ambos hemisferios son necesarios en el desarrollo cognitivo e interdependientes en los procesos neocorticales, sin embargo, antes del nacimiento ya se manifiesta preferencia o dominancia de uno sobre el otro. Esto último no quiere decir que esta cualidad se mantenga por siempre pues, dada la plasticidad cerebral, con entrenamiento adecuado, esto puede ser modificado.

Uno de los descubrimientos de mayor significancia en el área de las neurociencias, tiene relación con el rol del aprendizaje en la construcción de la mente al modificar las estructuras cerebrales. Continuamente se toman como referencia las ideas de Donald Hebb. Ante la consulta ¿es posible modelar el cerebro para que aumente su capacidad de neuromodelación?, la respuesta tiene una orientación positiva. Podemos modelar nuestro cerebro y nuestra mente a partir de la comprensión de cómo operan en unidad y de su entrenamiento. El cerebro posee la capacidad definida como neuroplasticidad. Esta tiene el poder de reorganizar y modificar funciones que le

permiten adaptarse a los cambios, sean esto internos o externos a través de nuevos circuitos denominados redes hebbianas, que permiten la resolución de los nuevos desafíos, eliminando los que quedan en desuso y que de alguna forma ya no son de utilidad.

La teoría hebbiana refiere a un mecanismo básico de plasticidad sináptica en el que el valor de una conexión sináptica se incrementa si las neuronas de ambos lados de dicha sinapsis se activan repetidas veces de forma simultánea.

La teoría definida por Donald Hebb, en 1949, recibe diferentes denominaciones tales como regla de Hebb, postulado de aprendizaje de Hebb o Teoría de la Asamblea Celular, y que proyecta la siguiente modelación de actividades: Se supone que la constancia de una actividad repetitiva tiende a inducir cambios celulares duraderos que promueven su estabilidad. Cuando el axón de una célula **A** está lo suficientemente cerca como para excitar a una célula **B** y repetidamente toma parte en la activación, ocurren procesos de crecimiento o cambios metabólicos en una o ambas células de

manera que tanto la eficiencia de la célula **A**, como la capacidad de excitación de la célula **B** son aumentadas.

Como lo señalan Genesca, Urbano y Capelleras (2003) "Cada célula cerebral es capaz de contactar, en el mismo instante, con diez mil o más células cerebrales próximas a ellas y de abarcarlas, lo que hace que el cerebro humano sea capaz de establecer un número infinito de asociaciones, no siendo menos infinita nuestra potencialidad para el pensamiento creativo y las nuevas ideas." (p. 270).

La teoría se resume a menudo como "las células que se disparan juntas, permanecerán conectadas", aunque esto es una simplificación del sistema nervioso no debe tomarse literalmente, así como no representa con exactitud la declaración original de Hebb sobre cambios de la fuerza de conectividad en las células. La teoría es comúnmente evocada para explicar algunos tipos de aprendizajes asociativos en los que la activación simultánea de las células conduce a un pronunciado aumento de la fuerza sináptica. Este aprendizaje se conoce como aprendizaje de Hebb. "Donald Hebb afirmó que la

huella de un recuerdo fruto del aprendizaje se produce y se mantiene por medio de modificaciones celulares que primero trazan y luego consolidan la estructura espacial de las redes neuronales” (Braidot, 2010, p. 348).

Si se analiza lo propuesto por Hebb en su teoría, se puede establecer, por un lado, una relación con el pensamiento irradiante y la estimulación de nuestro cerebro que rescata Tony Buzan en la construcción de Mapas Mentales como herramienta potenciadora de aprendizajes en todo ser humano y, por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

En consideración de los hallazgos antes mencionados y las nuevas teorías respecto del funcionamiento cerebral, Kagan nos propone cambiar radicalmente la enseñanza expositiva del alguien experto por el trabajo cooperativo estructurado, donde el maestro es alguien que provoca el aprendizaje intencionando la participación de todos los integrantes del grupo. De acuerdo a lo anterior, él nos hace una distinción entre el trabajo en grupo y el grupo estructurado.

En lo que respecta al trabajo en grupo, nos dice que se reproduce del sistema tradicional que sólo participan los más aventajados, anulando, la mayoría de las veces, a aquellos menos aventajados; los más aventajados toman el liderazgo, invisibilizando a los menos capaces o de ritmos más lentos para el aprendizaje formal. En cambio, plantea que el grupo estructurado permite que todos tengan la posibilidad de participar y, por lo tanto, de que el grupo realmente funcione como un todo en equipo.

Esta propuesta se basa en organizar el trabajo cooperativo mediante estructuras que permitan la participación plena de todos los integrantes, asegurando que los temas curriculares complejos sean trabajados en forma genérica, adaptando la dinámica a cualquier contenido.

Las condiciones que nos plantea para un verdadero trabajo cooperativo estructurado son las siguientes:

- Interdependencia positiva,
- Responsabilidad individual,
- Interacción simultánea e
- Igualdad de participación.

Como nos señala Prieto (2005) aprendizaje cooperativo no es una cuestión de moda. El hecho de que dos o más personas colaboren entre sí para lograr una meta común ha existido siempre; responde a una clara manifestación del carácter social del ser humano, que le lleva a relacionarse con otros y le da sentido a las relaciones interpersonales que establece con sus iguales. Más novedoso es, sin embargo, hacer de la cooperación una filosofía de enseñanza o, lo que es lo mismo, convertir la ayuda mutua en un instrumento de aprendizaje. Así, al hacer la relación entre el funcionamiento cerebral y el trabajo cooperativo no estoy más que señalando que la propensión al trabajo individualista y competitivo va en contra de nuestra propia naturaleza de cooperación de seres que nos hacemos en la relación amorosa con otros. El trabajo cooperativo/colaborativo está en nuestra propia biología ancestral, y nos determina como seres humanos en nuestra propia singularidad.



## *Esbozo del Diseño Universal para los Aprendizajes*

La meta del siglo XXI es generar aprendices expertos; es decir, aprendices que dominen el aprendizaje, lo que conlleva el qué saber, cómo aprender y para qué aprender.

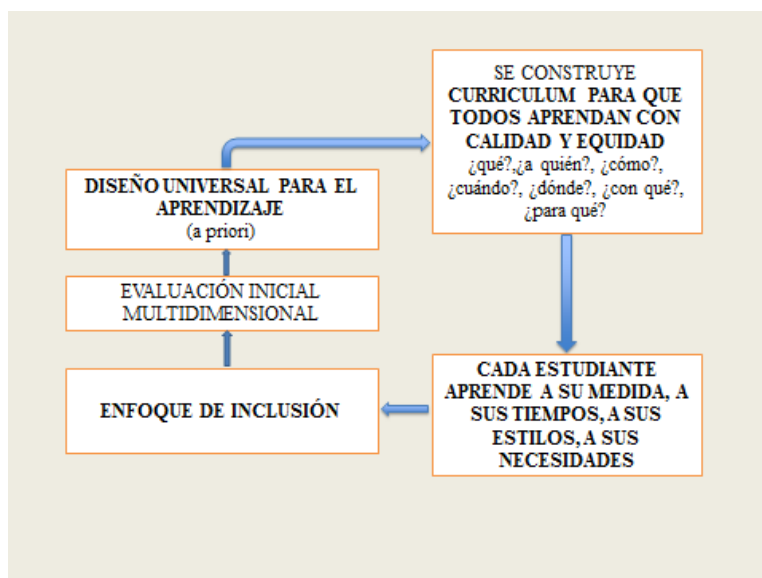
El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se enfrenta con la principal barrera para el logro de aprendices expertos: la existencia de un currículo inflexible y prescrito. Cuando el currículo se diseña para la media de estudiantes, es obvio que los que se encuentran en los extremos de la distribución psicométrica fracasarán. Por ello, el DUA apunta, desde su inicio, a satisfacer las necesidades educativas de cada individuo y de todos en situación de aprendizaje en un clima de respeto y amorosidad.

El DUA que se ha generalizado es el que ha publicado por CAST (2008), se estructura en base a tres principios básicos o primarios. Estos son: Proporcionar múltiples formas de representación

(MFR), proporcionar múltiples formas de expresión (MFE) y proporcionar múltiples formas de compromiso (MFC).

Lo anterior nos permite hacer una diferenciación clara con las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). Esto quiere decir que mientras las ACI se diseñan después de contar con un currículo general, el DUA se elabora desde un principio como un currículo que intenta satisfacer las necesidades educativas de la diversidad de estudiantes presentes en la sala de clases. Por ello, además, en el DUA no tiene cabida la denotación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

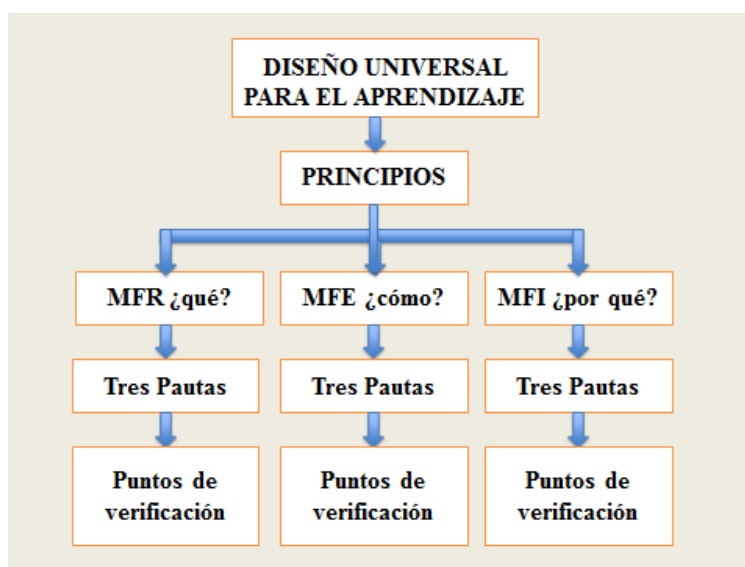
La denotación de estudiantes con NEE sólo es posible bajo la perspectiva de que todos los estudiantes aprenderán los conocimientos predefinidos, en un tiempo determinado y encausados a cierto tipo de potenciación de inteligencias. De lo que resulta contra-diversidad de estudiantes.



Para implementar el DUA, debemos tener presente las preguntas centrales que componen estructuralmente el currículo; estas son: qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, dónde enseñar, con qué enseñar, para qué enseñar y por qué enseñar. Y de igual modo las preguntas centrales de la evaluación.

Cada principio del DUA (MFR, MFE y MFC) conlleva tres pautas para su implementación y cada pauta presenta opciones que favorecen una individualización de la enseñanza según las

características de los o las estudiantes. (Sugiero revisar la versión en español, disponible en internet).



Dado que el sistema educacional opera dentro de determinados intereses, debemos tener siempre en cuenta (por las probables resistencias que puede generar su diversificación), que en la construcción de currículo educacional existen tres fuentes que se alternan o cobran mayor preponderancia en determinados momento o que se debilitan en otros, según sea las demandas que se imponen por los diferentes grupos de poder macrosocial (empresas,

estado y sociedad civil). Así, se levantan exigencias del mundo laboral, del proyecto país y del desarrollo personal. Al respecto pienso que se deben aunar esfuerzos para el logro de un equilibrio de esta tríada, pues, de lo contrario, se puede caer fácilmente en una homogeneización ideológica con la consecuente monopolización del saber e imposición del conocimiento y, con ello, pobreza socio-cultural al reducir la diversidad individual a meras categorías de diferencias (como ya está sucediendo al hablar de diversidad étnica, diversidad religiosa, diversidad sexual, diversidad de capacidades diferentes, diversidad de vulnerados/pobres), pues con ello y en ello se esconde una nueva forma más sofisticada de discriminación y construcción de identidad de clases. Ahora, a “esos otros” diferentes que conforman una categoría se les “tiene” que aceptar en su condición; pero ese “tiene” oculta la obligación de la inclusión e impide que la educación se conciba como un acto amoroso dentro de una comunidad educativa.

El DUA lleva, en su espíritu, el respeto y valoración de cada persona al considerar los diferentes estilos,

ritmos de aprendizajes e inteligencias múltiples que presenta cada uno y todos los que participan del acto educativo. No es menor que al operar dentro de la filosofía del DUA, deja de ponerse el acento en los estudiantes que han sido categorizados como necesitados de educación especial, pues, en esa realización se esconde una acción discriminatoria y determinista. El DUA está pensado para asegurar aprendizajes de calidad con equidad para todos y todas, dependiente de sus características bio-psico-sociales, las cuales no son consideradas para la discriminación, sino como situaciones y/o condiciones que se deben tomar en cuenta para potenciar lo mejor de cada persona.

Todo ser humano, por el hecho de ser un ser humano, tiene la capacidad de aprender a condición de disminuir o suprimir las barreras que obstaculizan ciertos logros.

No digo que todos aprendamos lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma, sino que todos aprendemos en la relación con otros que también aprenden. Tampoco digo que el único aprendizaje

válido es aquel que valora y desea la escuela. Lo que digo es muy simple: todo ser humano aprende.

Tal vez ya es hora de que cambiemos la obsoleta concepción de aprendizaje escolar centrada exclusivamente en contenidos (materias) y pasemos a concebir el aprendizaje como toda posibilidad de potenciar procesos cognitivos y las múltiples inteligencias que caracterizan a todo ser humano.

No es posible que la escuela esté aun centrada en la información y quiera competir con los sistemas virtuales de acceso a conocimiento. Todo sistema educacional actual debe preparar a todo estudiante como un aprendiz experto, pues el acceso a la información, conocimiento o saberes está cada vez más descentrado de la escuela y más a la mano (accesible) que nunca, pero no siempre se sabe utilizar adecuadamente o reconstruir conocimiento a partir de un uso creativo y propositivo del conocimiento; he ahí uno de los desafíos de la educación formal para que esta no reproduzca más la diferenciación individual y estigmas sociales, que sólo refuerzan, impunemente, otra forma de discriminación, otra forma de anulación del otro,

otra forma de hostilidad, que sólo nos deja una ética ontológica reducida a su mínima expresión.

Probablemente cuando nuestro exilio se manifieste en la sintonía emocional con el corazón del oprimido, tendremos la oportunidad de iniciar el camino a la paz que se encuentra entre el antes del todo y el después de la nada. Puesto que no somos sino en la coexistencia; y aún más, en la experiencia que nace y supera nuestra propia ontología para devenir en totalidad y ausencia.



## EL SANADOR

En un lejano desierto, se hallaba escondido un poblado de pequeñas construcciones entre ondulantes palmeras. A poca distancia del grupo de casas, se divisaba una cabaña que, a pesar de su sencillez, impregnaba todo su entorno de una atmósfera sagrada. Se decía que todo aquel que por allí pasaba se sentía embriagado por una inexplicable mezcla de paz y silencio que serenaba su rostro y su alma. Se comentaba también que varias fueron las ocasiones en las que lugareños y forasteros, pudieron admirar con ojos atónitos cómo una nube solitaria, misteriosamente posada sobre la cabaña, desprendía algo semejante a una lluvia de pétalos de rosas. Un día, en los primeros destellos del alba por el camino que serpentea hasta la cabaña, se observa como una mujer llevando de la mano a su hijo, se encamina decididamente hacia la puerta. Al llegar frente a ella y con gesto parsimonioso, semejante al de un devoto ante la entrada de un templo, acicala al muchacho con el fin de hacerle digno a la presencia de su morador. Madre e hijo inclinan humildemente la cabeza y, tras llamar a la puerta, son invitados a pasar a su

interior Tres velas encendidas iluminan tenuemente la imponente figura del habitante de la cabaña: ¡El Maestro!... Con su mirada plena de profunda comprensión, inclina su cabeza en señal de bienvenida a los recién llegados. "Maestro", le dice ella, "he traído a mi hijo para que le convenzas que no coma azúcar. El médico ya se lo ha ordenado muchas veces y, él nunca ha sido capaz de hacerle caso. Creo que está obsesionado, su vida peligra. Me dirijo a ti porque de todos es sabido que tienes un poderoso secreto por el que cuando algo aconsejáis, vuestra palabra tiene el misterioso poder de llegar muy dentro del corazón. Maestro, te pido por favor que le digas a mi hijo que no coma azúcar. Ten piedad de mí y de él. Yo sé que a Ti te hará caso".

El Maestro tras observar con atención lo que allí está sucediendo, le contesta: "Mujer, vuelve dentro de tres días y tres noches". A lo que ella, tras asentir con una inclinación de cabeza, se retira en silencio, íntimamente desconcertada. Pasados los tres días y las tres noches, madre e hijo vuelven a recorrer la larga distancia que los separa de la casa del Maestro... y tal y como hiciere anteriormente, se

detienen ante la puerta, arregla un poco al muchacho e, inclinándose ante el símbolo de la misma, penetran en su interior. Pareciera no haber pasado el tiempo. La luz de las velas ilumina la figura del Maestro que al ver a los recién llegados, realiza un cálido gesto de bienvenida y les invita a sentarse junto a él. La mujer, rompiendo el silencio le dice: "Han pasado tres días y tres noches, y aquí estamos". A lo que él dirigiendo su mirada al chico, le dice con naturalidad: "Muchacho: Debes renunciar a comer azúcar; no es buena para ti". Tras un profundo y desconcertante silencio, el muchacho, reflejando una intensa emoción, contesta impresionado: "Así será".

La madre, aunque afectada en su corazón por sentir la intensa emoción de su hijo, pero no pudiendo reprimir una cierta curiosidad por la brevedad y sencillez de lo que allí ha sucedido, interpela al Maestro diciendo: "Pero, ¿Eso es todo?" A lo que éste responde: "Sí. Eso es todo. Si queréis, podéis retiraros".

Sin embargo, la mujer un tanto desconcertada le dice: "Pero Maestro: Perdonad mi posible

ignorancia, pero en mi anterior visita, cuando entré aquí y os planteé mi petición, me indicasteis que volviera dentro de tres días. Tú sabes que mi casa está alejada y el camino es peligroso. No puedo comprender por qué me has hecho venir otra vez hasta acá y no me ayudasteis entonces, diciendo a mi hijo lo que hoy le has pronunciado. Si la solución de mi problema era tan sencilla ¿por qué no nos ahorraste el viaje de vuelta?

El Maestro, mirando con amor y comprensión a los ojos de ella le dice: Mujer: Llevo tres días y tres noches sin comer azúcar.

Las palabras mueven, el ejemplo arrastra.

Anónimo.

## *A modo de conclusión*

Considerando que uno de los postulados de la Pedagogía Crítica es que no se puede entender el acto educativo en la exclusión de su contexto, y el ser conscientes de ese contexto tiene la finalidad de develar situaciones de injusticia, desigualdad, inequidad, opresión, sometimiento, indiferencias y negaciones sociales, es que deseo abrir algunas interrogantes, a partir de lo que Lundgren (1992), Mc Laren (1997), Giroux (1997), Pérez Gómez (1998), Rodríguez Rojo (1999) y otros, han reflexionado respecto de las condiciones estructurales de la sociedad y su impacto en la cultura escolar y su proceso educativo. Esto, con mi única finalidad de cuestionar la sospechosa palabra *diversidad* que sale de la boca de un sistema educacional formal, tributario de paradigmas simplistas y fragmentarios.

Este último tiempo (para ser más preciso, última década) estamos siendo protagonistas de un cambio paradigmático que, para mi entender y expectativas, no tiene precedentes en la historia humana. Aunque, conocida y reconocida la diversidad por todas las personas, sólo recientemente se le reconoce el valor cultural que conlleva el propiciarla. Ya casi en todas las dimensiones, planos y acciones humanas se habla de la diversidad. Pareciera incluso que no referirse a ella nos deja fuera de una nueva racionalidad valórica.

En todos los ámbitos podemos ver o escuchar alguna referencia a la diversidad, pero sé que no todos y todas tenemos una connotación semántica de mismas proporciones valóricas del concepto. Decir, por ejemplo *los más diversos entre los diversos*

no es más ni menos que un eufemismo para referirse a categorizaciones humanas realizadas desde un grupo social auto valorizado en desmedro de otros grupos humanos. Siendo muy particular y evidente este hecho en las instituciones de educación formal que tienen como función, asignada socialmente, la clasificación de estudiantes.

Para entender la diversidad necesariamente debemos aproximarnos a ella desde otros caminos y con otras palabras. Tal vez, de la concepción de alteridad podemos penetrar en la concepción sistémica constructivista para, así, inquietar las reflexiones respecto de lo educacional y, de este modo, visibilizar la diversidad desde una plataforma paradigmática de una racionalidad valórica que permita su mayor comprensión en la transformación social de las relaciones humanas.

El mejor efecto de las personas exquisitas, se  
siente después de haber estado en su  
presencia.

Ralf Waldo Emerson

El ave necesita dos alas para volar.

Lair Ribeiro

Hemos aprendido a volar como los pájaros,  
a nadar como los peces; pero no hemos  
aprendido el sencillo arte de vivir como  
hermanos.

Martin Luther King



## *Bibliografía*

Ander-Egg, E. (2006) Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples. Rosario: Homo Sapiens.

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2010) A cada cual su cerebro. Buenos Aires: Katz Editores.

Armstrong, T. (2012) El poder de la neurodiversidad. Buenos Aires: Paidós.

Begley, S. (2008) Entrena tu mente. Cambia tu cerebro. Bogotá: Edit. Norma.

Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales*. Madrid: Ediciones Urano S. A.

Buzan, T. (2004) *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.

CAST (2008). Universal design for learning guidelines versión 1.0. Wakefield, MA: Author.

Foucault, M. (2000). Los Anormales. Santiago de Chile: Editorial FCE.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. México D.F: Siglo Veintiuno.

Gardner, H. (2008) *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2012) *Estructuras de la mente*. México: F.C.E.

Gardner, H.; Kornhaber, M. y Wake, W. (2000) *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

Goleman, Daniel (2012) *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Editorial Taurus.

Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Chile: Editorial Universitaria.

Illán, N. (2002). "La atención a la Diversidad: El estado de la cuestión". *Educar en el 2000*, mayo de 2002. Universitat de les Illes Balears. [on line] En: <http://www.uib.es/ICE/cap/signatures/ad/men/ad.pdf> (20/06/2008)

Izuzquiza, I. (1990). La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Barcelona: Editorial Anthropos.

Jacoboni, Marco (2012) las neuronas espejo. Buenos Aires: Katz Editores.

Luria, Alexander (1978) Cerebro y Lenguaje. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.

Luzoro, Jorge (2004) Desde la biología a la psicología. Buenos Aires: Lumen.

Kagan, S.(2009) Kagan Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Lévinas, E. (1974) Humanismo del otro hombre. Madrid: Siglo Veintiuno editores.

Lévinas, E. (1991). Ética e Infinito. Madrid: Editorial Visor.

Lévinas, E. (2006). Los Imprevistos de la Historia. Salamanca. Ediciones Sígueme.

López Melero, M. (2000). "Alas Para Volar" La educación como marco para el respeto y la atención

a las diferencias (Vol. I), I Congreso Internacional de las Necesidades Educativas Especiales. Granada.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales*. Barcelona: Editorial Anthropos.

MacLean, P. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Nueva York: Plenum Press.

Manosalva, S. (2003). "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Número 2. Santiago de Chile: UAHC.

Manosalva, S. y Tapia, C. (2014) *Historia crítica de la Educación Especial en Chile*. Alteridad Ediciones. Santiago de Chile.

Manosalva, S. (2016) *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Ediciones CEU. Santiago de Chile.

Maturana, H. (1997) *La Objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.

Maturana, H. (1999) *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.

Medina, John (2010) Los 12 principios del cerebro. Bogotá: Edit. Norma.

Morales O. (2005). "Nosotros, los otros y ellos. Estrategias discursivas para la construcción de representaciones sociales en la prensa". Ponencia presentada a la VI Reunión de Antropología del MERCOSUR, del 16 al 18 de noviembre de 2005, Montevideo, Uruguay.

Moscovici, S. (1981). "On social representation". En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres, Reino Unido: Academic Press.

Oliver, M.C. (2003). Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Ortiz, Elena (2004) El cerebro en la educación de la persona. Buenos Aires: Edit. Borrurum.

Prieto, Leonor (2005) El Aprendizaje Cooperativo. Editorial Madrid, PPC. España.

Riviere, Angel y Núñez, María (2008) La mirada mental. Buenos Aires: Aique.

Said, E. (1978). Orientalism. New York: Ed. Vintage Books.

Sirley Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad*. Santiago: Lom Ediciones.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto

Skliar, C. (2005). "Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, UAHC, N° 3. Santiago: UAHC.

Soto y Vasco (2008) *Representaciones Sociales y Discapacidad*. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, VI, (pp3-23).  
[www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08\\_v1pp3\\_23.pdf](http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf)

Thogard, Paul (2010) *La mente*. Buenos Aires: Katz Editores.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana*. México: Siglo XXI Editores.

## *Acerca del autor*

**Dr. Sergio Manosalva Mena** (1960), es Profesor de Educación Diferencial (UMCE). Magíster en Currículum y Evaluación Educativa (UMCE). Suficiencia Investigadora DAE (U. de Valladolid). Doctor en Educación (UAHC). Post-título en Integración Educacional, Diplomado en Administración Educacional y Diplomado en Educación Superior y Aprendizaje Meta-cognitivo. Especialista en Ontología de la Comunicación y Lenguaje. Posee una certificación internacional en Lider-Coach (PCA-IAC). Fue co-fundador y Director de la Carrera de Educación Especial y Fundador y Director del Programa de Segunda Titulación en Educación Especial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje Oral en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Ha sido asesor y consultor en diversas organizaciones de Chile y del extranjero, destacando el Programa de Mejoramiento Educativo (MECE. MINEDUC), SENAME, UNPADE, FONDECYT y FONADIS.

Investigador y docente en el área de la Epistemología de la Educación Especial/Diferencial y Ontología del sujeto con discapacidad.

Conferencista y expositor en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, México, Cuba y Colombia.

Sus publicaciones, en Chile y el extranjero, en revistas especializadas y libros, abordan los temas de alfabetización inicial, hermenéutica del sujeto de aprendizaje, identidad-diversidad, discapacidad, educación especial, educación inclusiva, evaluación diferenciada de aprendizajes escolares y liderazgo pedagógico.

Se ha desempeñado en las principales universidades del país como docente, investigador, director de tesis y en cargos de gestión académica.

Miembro de la Asociación Gremial de Coaches Certificados en Chile A.G. y miembro de comité editorial y evaluador de artículos en revistas científicas a nivel latinoamericano.

Actualmente se desempeña en docencia, investigación, relatorías, consultorías y asesorías para variadas empresas y organizaciones sin fines de lucro.

Es Director Ejecutivo de la Corporación Educacional Umbral (Chile).



Para escribir al autor dirijase a:

[smanosalvamena@gmail.com](mailto:smanosalvamena@gmail.com)