

**DR. SERGIO MANOSALVA MENA**

**UN INTRUSO EN EL ESPEJO: HERMENÉUTICA DE LA  
DISCAPACIDAD**

**Serie: Educación Colaborativa**

Ediciones  
CEU

Santiago de Chile

Ediciones CEU

Santiago de Chile

[www.ceu.cl](http://www.ceu.cl)

© **Sergio Emilio Manosalva Mena**

“Un intruso en el Espejo: Hermenéutica de la discapacidad”

Primera Edición  
Agosto de 2018

I.S.B.N.: 978-956-368-552-7

Foto de portada: “Un intruso en el espejo”  
Diego Guarín Díaz  
Barranquilla  
Colombia

Educación Especial – Discapacidad – Diversidad –  
Inclusión - Hermenéutica

Se permite su reproducción total o parcial citando la  
fuente.

A  
Cristóbal y Daniela,  
quienes me hacen existir  
fuera de todo tiempo y lugar  
y siempre en sus miradas.

## Índice

Presentación. //05

Experiencia y alteridad: aquellos intrusos en el espejo de la mismidad homogeneizadora. //07

Ayer y hoy: las retóricas que enmascaran la exclusión de las personas con discapacidad. //21

Discurso, identidad y diversidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. //41

Hermenéutica y discurso: El decir de las palabras en la construcción de identidad anormal. //61

Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal. //73

Pedagogía de orientación inclusiva: desafíos y resistencias en sociedades en crisis. //91

La Educación Inclusiva no Transforma la cultura escolar//109

Bibliografía. //115

Acerca del autor. //127

## Presentación

Este libro es resultado de una amalgama de experiencias personales, teorías, reflexiones, conversaciones, observaciones y formas de sentir. Sentirse sintiendo al otro, en el placer del placer del otro y de la pena de la pena del otro. Es un libro que resulta no al final, sino que se va construyendo en el proceso de vivir cada experiencia que no alcanza la palabra, pues de la experiencia la palabra sólo es su sombra.

Tal vez todos y todas hemos vivido aquella experiencia donde sólo necesitamos la sintonía emocional de un abrazo, donde la palabra estorba porque sólo es ruido u oquedad. Y aunque necesite escribir este libro haciendo uso de las palabras, jamás podré transmitir aquel sentimiento de vivir el sentimiento del otro que se siente un intruso en la vida de aquellos ensimismados normales.

Este es un libro que me ha costado escribir porque a veces no encuentro las palabras ni ellas a mí. Es más, a veces las palabras me engañan, se ríen con la ironía de quien se sabe cierto que es mejor no hablar.

Más allá de las palabras existe el misterio, la sorpresa, el eros placido que baña, que cubre, que llena cuando se encuentra la alteridad en cada pliegue de la sinuosa armaduría. Así como es la palabra, así también el ser humano con quien debemos conformar totalidad y coexistencia.

Mis sinceros agradecimientos a una querida colega por sus contribuciones en la construcción de este libro. Deseo a la Profesora y Magister Carolina Tapía B. que sus utopías se vuelvan topías, y que sus palabras permitan la libertad de muchos y muchas que anhelan encontrarse a sí mismos.

SM



## **Experiencia y alteridad: aquellos intrusos en el espejo de la mismidad homogeneizadora**

Creemos que las palabras –con las que leemos los mundos de alteridades- nos pertenecen por el sentimiento de posesión que generamos desde nuestra propia centralidad. Las palabras no solo no nos pertenecen, sino que nos constituyen; somos en las palabras construidos en una constante cambiante que nunca nos deja Ser, porque las palabras mismas no Son, y es esa cualidad lo que permite múltiples lecturas de mundos de alteridad. Pero cuando paralizamos las palabras, creamos la ilusión de normalidad en ese prójimo próximo que vemos como espejo de nuestra mismidad y apartamos los ojos y cerramos las lecturas de todo aquel que desfigura nuestra noción de normalidad homogeneizada.

La experiencia supone alteridades que se pueden identificar e incluso comprender, mas no así la experiencia misma que desborda las palabras que la puedan identificar; se queda allí (así) incomunicable.

La experiencia es indescifrablemente personal, objetivamente inmanente e incognosciblemente pasional. Por ello, las lecturas son mucho más que un acto mecánico o algo azaroso. Así como leemos los mundos desde nuestra propia experiencia, los mundos que habitamos se nos abren desde su propia alteridad para inquietar la frágil figura que los mira. De este modo, único modo “a cada paso que damos se abren para nosotros infinitas lecturas. Las lecturas de los cuerpos, de las voces, del paisaje, de los pueblos y países, de los cantos, la lectura de los jardines” (Pradelli, 2013, pág. 167).

La co-existencia experiencial se da en un espacio que va más allá de la mirada, de saberes, de reconocimientos, de sensualidades o del estar o ser-siendo con el otro; se depone el ego en el encuentro con el otro, o con lo otro; en cada espacio de existencia, la alteridad del otro nos permite ser también su alteridad. “Todo es una lectura, y todos somos, a su vez, la lectura que los otros pueden hacer de nosotros mismos” (Pradelli, 2013, pág. 167). Pero en nuestra cultura esta lectura es finita, tiene sus contornos limitados a un lenguaje anclado en las palabras de los mundos que habitamos y clausuran nuestro entendimiento. No podemos leer más allá de lo que hemos recibido porque creemos que nuestras palabras son la palabra, que nuestro mundo es el mundo, que nuestras explicaciones son la verdad y que la alteridad no es más que el reflejo de nosotros mismos como espejos que las encarnan.

Al contrario, la alteridad del otro debe ser una posibilidad de ruptura existencial para ser-siendo en la co-existencialidad. De este modo posible, la lectura de mundos no parte desde el sí sino del otro, y con el otro se construyen nuevos significados que permiten nuevas lecturas de nuevas alteridades. Esta es una forma que nos permite conjugar la lectura desde el verbo ser. Así, esta lectura no se nos muestra mecánica ni inmutable. Si hiciéramos este juego lector como el que describe Cassany (1999) para referirse a los textos escritos, tal vez comprenderíamos mejor que toda auto-organización personal se limita con el próximo prójimo y se expande con el próximo distante en una aceptación de co-existencialidad basada en la emoción del asombro, de la sorpresa y valoración de la riqueza del otro como texto.

Utilicemos esta metáfora para una mayor comprensión de la auto-organización personal co-existencial: “El significado no es un mensaje completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, que se ofrezca a los lectores para que lo descodifiquen como quien abre un



paquete. Al contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto” (Cassany, 1999, págs., 29-30). Este es el verdadero diálogo de lecturas del nosotros. Un diálogo que no niega por imposición o identificación, sino que se da amorosamente holístico en y con relación al otro en su alteridad.

### **El sujeto de la experiencia: su singularidad en diversidad**

El Yo como tantos otros, es individual; por lo tanto, el yo no es ni más ni menos que cualquier Otro en su otredad, o dicho de otra forma: el yo es tan particular como cualquiera, mas no así su singularidad. Cada Yo es idéntico sólo a sí mismo, por lo que también podemos decir que cada Yo es singular, y todos somos individuos o todos somos –en lo común- particulares, pero no podemos decir lo mismo de lo singular, pues lo singular es tan infinitamente incognoscible que no podemos construirle un conocimiento de un mínimo común. Así, el plural de lo singular es diversidad y el singular de diversidad es la mismidad; el, ese o eso Mismo-siendo que no puede ser-siendo el, ese o eso Otro-siendo.

Somos tan únicos en la experiencia que vivimos como cuando decimos, escribimos o leemos una palabra, que en sí misma es más que la palabra, pues ella contiene la experiencia del ser-siendo en los mundos que habitamos. La palabra misma esconde los secretos que no se pueden enunciar. Tan diáfana, tan fugaz como un evento. Eso, para nosotros, es diversidad: lo irrepetible, lo improducible, lo incopiable, lo incomunicable, lo que existió y murió en el mismo momento en que acabó. De la experiencia sólo nos queda el recuerdo, que es a su vez una experiencia de lo que fue y nunca más será.

Somos, a cada instante y en cada espacio, siempre un ser-siendo-con-los-otros que también están siendo. Pura diversidad, incluso en el sí mismo que se transforma en la experiencia. Como nos dice Pradelli (2013): “Estamos hechos también de nuestras lecturas. Las experiencias en torno a ella, para bien o para mal, nos fueron construyendo y nos erigieron sobre una plataforma que condensa nuestras expresiones lectoras. Y estamos hechos también de sus ausencias” (pág. 32).

De este modo, la lectura de mundos de alteridades no es un acto de decodificación; es más, mucho más que el texto que presenta la alteridad. En la lectura de mundos de alteridades construimos significados, que a la vez, nos significan y nos hacen únicos, originales. En este sentido (y tal vez el único) la lectura “es una búsqueda de cada uno, divina y humana al mismo tiempo; una búsqueda personal pero que se expande a la vida de las sociedades y las rige” (Pradelli, 2013, pág. 42). Y aun en sociedades, se da la singularidad de cada uno y lo singular de cada sociedad (Izuzquiza, 1990).

### **La organización del significado personal: las lecturas de mundos**

No se transforma la palabra si no en el sí mismo-con-los-otros y no se transforma el sí mismo, si no en la palabra-con-los-otros.

Cada palabra contiene (pero no determina) al sujeto-con-los-otros, y cada sujeto es la palabra (no determinante) de los otros; somos en la palabra, la ilusoria imagen y semejanza de los otros, y los otros son ilusoriamente nuestra palabra, como nosotros ilusoriamente somos de los otros; todo se transforma en la palabra y en la palabra nos transformamos como si el verso fuera nuestro ser.

En Pradelli (2013) podemos leer tan gustosamente que “todo es una lectura, y todos somos, a su vez, la lectura

que los otros pueden hacer de nosotros mismos” (pág. 19). Ella pareciera que nos está interpretando, nos confundimos en ella en lo que parece un mismo discurso. Sus palabras, parecen nuestras palabras. Así la concebimos, así la contemplamos, pues cada palabra nos significa en la significación que hacemos de ella. Tal como lo dice Cassany (1999): “En definitiva, cualquier elección de una palabra incluye dosis sutiles de subjetividad, aunque sólo sea por haber prescindido de otras opciones posibles para la misma posición del discurso” (pág., 37).

Vamos –en este acto del encuentro con la lectura de la alteridad- constituyendo nuestros propios significados que organizamos en sintonía con nuestro tono emocional. La lectura no es plana y no es neutra. “De alguna manera, leer es leerse a sí mismo, y las lecturas que hacemos de distintos textos son interpretaciones que construimos, en primer lugar, sobre nosotros mismos. La lectura, toda, nos pone a investigarnos, a percibir las distintas variaciones de nuestro ser y de ese modo puede llevarnos al centro de nosotros mismos, en el que están a su vez, todos los otros” (Pradelli, 2013, pág. 56). Otros significados por el sí mismo en sus propias singularidades de lo que tienen en común, pero que nunca son idénticos a sus propias alteridades que son (y seguirán siendo) incognoscibles, indescifrables, incopiables.

Nacimos desnudos –es cierto- pero aún al nacimiento ya estábamos significados por otro en su otredad. Nuestra organización del significado personal también se hizo de lecturas de lecturas de otros. Y luego le agregamos nuestras propias lecturas con palabras resignificadas en la experiencia con la alteridad. Así, siempre leemos desde el sí mismo que muta, cambia y se transforma en la relación con los otros (que también mutan, cambian y se transforman en la relación con la alteridad).

En la lectura de mundos de alteridad, no somos extranjeros de la exterioridad, pues ella nos hace y se

completa con nuestra totalidad. Somos en la lectura de mundos de alteridad, sujetos abiertos a la experiencia única y resignificada en cada instante que vivimos y explicamos con una nueva forma de operar. Esto es - como en la lectura de textos escritos- que ninguna lectura es idéntica a la anterior. Pradelli (2013) lo explica como sigue: "La lectura permite a alguien conectarse con el otro, pero es en sí mismo donde el lector encontrará las herramientas para ese abordaje. En el texto del otro, el lector reconoce marcas, huellas y surcos, pero son pistas que debe completar con contenido propio" (pág. 53). Y ese contenido propio cambia a cada instante, pues cambia la mirada del que mira, y con ella el significado de nosotros mismos. Creemos conocer a todo ser humano en el diario vivir (incluso a nosotros mismos), pero en ese día a día no se le puede conocer. Se transforma el sujeto en la palabra. A cada instante.

### **El intruso en el espejo: el otro atrapado en el mirar del sí mismo**

Somos herederos de construcciones ensimismadas. Nos hacemos y transformamos en la relación con las alteridades de los otros con quienes coexistimos, con la experiencia de ser-siendo con otros. En esa coexistencia experiencial creamos y recreamos miradas y comprensiones sobre los mundos que habitamos, sobre los otros y sobre nos-otros. Creamos y recreamos, también, ideales de Yo, de nos-otros, al mismo tiempo que construimos ideales de no-Yo, de aquello que no queremos ser-siendo, de aquello que no deseamos representar al momento de enunciarnos desde el nos-otros. Creamos así un Yo, un sí mismo con una serie de características deseadas y aceptadas en el centro del nos-otros. Características que nos dan una categoría de ser-siendo humanos "normales".

Ese centro, como todo centro, tiene un lugar periférico constituido y creado para los no-yo, para "ellos", para

"esos" que no pueden- ni deben- pertenecer al nos-otros. En ese espacio de alteridades indeseadas se encuentran los intrusos que alteran, que perturban y nos asustan con su imagen, pues su imagen refleja la imperfección.

Así, el otro se presenta como imagen. Una imagen que no permite conocerlo, una imagen que existe en el mirar del sí mismo, una imagen que es la proyección de representaciones colectivamente heredadas y reconstruidas sobre el querer y deber ser-siendo, una imagen que refleja la ceguera del sí mismo (Skliar, 2003).

El Otro que aparece como imagen, representa la alteridad negada, convirtiéndose en un Otro invisible a las miradas de los sí mismos "normales", creando la ficción de que los miramos y los conocemos, creando la ilusión de que conocemos sus características y sus signos, creando la ilusión que son científicamente conocidos y explicados lo que permite nombrarlos a partir de categorías significantes de alteridad anormal.

Creamos una ficción semántica: si podemos conceptualizar a los Otros y, con ello, explicarlos, creemos conocer al Otro, creemos que miramos a Otros, que coexistimos con Otros.

Justamente esta ficción es la que nos hace mirar en espejo, la que permite que nuestro mirar quede atrapado en nuestro sí mismo. Es la ficción que imposibilita deponer el ego, desprendernos de la herencia semántica cuyo poder de nombrar crea la ilusión de saber mirar. Es la ficción que hace que miremos los signos de ese Otro. "Una representación que gira en torno a un yo completo, natural, concéntrico, omnisciente, diseminado, todopoderoso". (Skliar, 2003, pág.114).

El Otro así mirado, así concebido, desde la ilusión del espejo, representa la negación.

Negamos su existencia para mantener la tranquilidad y serenidad que nos hace parte de un nos-otros, para ocultar el miedo que nos provoca ese Otro y sus signos, para que su presencia no se haga existencia en nuestros mundos habitados en la tranquilidad de ser-siendo "normales". La anormalidad en definitiva nos asusta, nos asombra, nos paraliza, nos ciega. Los signos del Otro anormal nos plantea la fragilidad de los mundos, de las existencias, nos remite a nuevas y necesarias miradas y comprensiones, alterando nuestras heredadas explicaciones y conceptualizaciones sobre el cuerpo, las mentes, las inteligencias, las bellezas, las sexualidades, las culturas, las creencias. Con ello, perturba también, nuestras identidades, alterando el Sí Mismo.

“No es la pregunta la que nos perturba, sino su unilateral entonación hacia lo mismo” (Skliar, 2005, pág. 73), al sí mismo, al sí que no es el otro, pues la pregunta ya va con esa carga de valoración negativa; lleva la palabra del silencio de la muerte, aun sin preguntar, en la esquiva mirada del que censura los cuerpos, porque no son sus cuerpos, porque en nada se parecen a la imagen y semejanza de un dios que transita libremente por las calles, sin silla de ruedas, sin bastones, sin muletas, sin mascara que perturben el paisaje de una desdichada urbanidad. No es la pregunta la que nos perturba..., sino, como se mira sin mirar o, lo que es lo mismo, mirar ensimismado la injusta normalidad.

El Otro, anormal, es un intruso que altera nuestra anhelada normalidad. El otro, el intruso, nos perturba en la medida que nos asusta, en la medida que inquieta las certezas sobre aquellas verdades transcendentales a la que nos aferramos metafísicamente dispuestos, y nos acercan a esa “insoportable levedad del ser”.

Así tenemos que las certezas se fijan y se apropian de nuestras comprensiones, haciéndonos rígidos, no permitiéndonos mirar y comprender otras posibilidades de

existencias de cuerpos, de mentes, de culturas, de bellezas. Se hacen tan rígidas, que no nos permiten comprender otras formas o modos de habitar los mundos, de construir mundos. Y con ello, no nos permite preguntarnos, en un sentido ontológico antropológico, sobre nos-otros, sobre nuestras identidades, sobre nuestras existencias y, por el contrario, el otro construido como imagen, como un intruso nos plantea preguntas sobre ese otro, que habita fuera de nos-otros. En ese momento buscamos explicarnos a ese otro, buscamos definiciones, leemos sobre sus signos, lo caracterizamos, lo construimos dentro de una población, buscando pistas que nos digan o muestren qué hacer con ese otro, cómo hablar con ese otro, qué se les dice o no se les dice. Buscamos un manual de instrucciones para relacionarnos con esos otros que se alejan de nuestra experiencia de ser-siendo dentro del nos-otros. En estos ejercicios -que en palabras de Foucault (2001), representan una tecnología de anomalía humana- se entrapa toda posibilidad de devolver la mirada al nos-otros. Así mantenemos la templanza de la normalidad, dejando intacto nuestro sí-mismo.

Esta "tecnología de anomalía humana", que científicamente construye poblaciones de anormales, claramente tipificada y significada, que pretende saber todo sobre los otros desde su etiología que lo hace anormal hasta las posibles causas de los fines de su existencia y que se obsesiona por estudiar y sistematizar sus existencias en el imaginario de la objetualización humana, nuevamente nos devuelve la tranquilidad. Esta tecnología es un esfuerzo para devolvernos la tranquilidad que nos produce lo desconocido. Pero esta tranquilidad no es aceptación del otro.

Es la añoranza por la serenidad y tranquilidad la que obstaculiza que la perturbación -que nos provoca el otro- se transforme en una oportunidad de mirar, de tocar, de

oler, de escuchar al otro y no sus signos, no las interpretaciones sobre su existencia y sus mundos.

Esa tranquilidad que habita en la "normalidad" es, en definitiva, un determinante poderoso que no permite la coexistencia con la alteridad.

### **La ilusión del espejo**

La normalidad tiene una semántica que crea ilusiones sobre nuestras posibilidades de comprender-nos y mirarnos. Esta semántica es una construcción social e ideológica que permite acceder a las comprensiones y explicaciones sobre los mundos, las realidades, los fenómenos. Nos permiten acceder al mundo de las certezas trascendentales. Conceptos de bellezas, pobrezas, capacidades, culturas, sexos, completudes, entre muchos, circulan en nuestras existencias. Cada una de estas palabras está cargada del poder explicativo, del saber construido. Así, aprendemos que cada cosa que vemos, olemos, tocamos, escuchamos tiene ya un nombre, pertenece a una categoría, por ende, responde a una historia de interpretaciones y explicaciones. Aprendemos a nombrar, al mismo tiempo que perdemos la posibilidad de mirar. Estamos inmersos en los nombres, en las categorías. Nuestro mirar está condicionado por los nombres.

Nuestras existencias están destinadas a ser lenguajeadas en una semántica que es heredada. Lenguajeamos atrapados en conceptos que nos expresan, destinándonos a nombrar, a explicar nuestra existencia y, por supuesto, la de los otros. En esos nombres, en esos conceptos, quedamos atrapados. Nuestro mirar queda atrapado en una especie de espejo, en el reflejo de representaciones que, al mismo tiempo de ser ajenas, se hacen propias a través de la palabra.



Miramos a partir de las concepciones que se transmiten en el lenguaje a través de las palabras.

Las palabras, los conceptos nos configuran, nos hacen parte del simbolismo y de las certezas transcendentales y objetivas. A través de los nombres los mundos se hacen conocidos, se construyen serenidades. Todo lo desconocido que altera nuestra seriedad requiere pronto ser explicado, conocido y nombrado. Así se devuelve la tranquilidad y nuevamente atrapamos nuestro mirar en la ficción semántica que el poder nombrar es conocer. Poder y saber que traduce nuestras existencias, experiencias y relaciones en descripciones explicativas. Es un poder y saber que no es ingenuo, que permite la construcción de miradas y formas de existencias atrapadas en la mismidad normal, en la construcción de imágenes de otros y de alteridades intrusas. Al mismo tiempo y en los mismos tiempos, atrapamos al otro en categorías, en explicaciones que lo convierten en certezas: la anormalidad, la indeseabilidad.

Miramos a partir de lo que ese otro no es o no nos representa en relación al nos-otros, construimos su ser-siendo a partir de lo que no es-siendo en relación a la mismidad. Y seguimos el circuito de la negación sin dejarnos alterar. Culminamos con el otro aniquilado y convertido en una imagen velada, en un intruso. El otro deja de ser existencia y se convierte en presencia de una lectura que no queremos hacer, de una lectura que no queremos que nos transforme, pues se tiene la ilusión del contagio de la monstruosidad que hemos creado en las significaciones de ese prójimo que desplazamos más allá de las fronteras de lo humano. Así, leemos el mundo con nuestras propias palabras que nos habitan (y que habitamos). Encarcelados en las palabras, en nuestra palabras que fueron de otros y las apropiamos, no nos permitimos ver más allá de lo evidente o apreciar que “no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos” (como lo expresa Antoine De Saint-Exupery).

Pero nos empeñamos, nos forzamos en construir al otro en nuestras palabras que terminan siendo oquedad de la misma palabra. De este modo no nos permitimos que “el intruso” nos inquiete, nos devuelva la mirada a lo más profundo de lo humano que no se puede nombrar por ser sólo experiencia.

Convertimos al otro a nuestra imagen y semejanza de nuestra palabra que podemos nombrar (y también leer). Hacemos del otro nuestra lectura y de aquel que no queremos leer, que no podemos leer, que nos disgusta leer, le damos la espalda en señal de desprecio, de abominable desprecio, que se vuelve contra nuestra propia palabra del mal-decir.

Nuestros cuerpos se vuelven la nada en la imagen que buscamos, que deseamos, que construimos en el cuerpo del otro como imagen nuestra. Pero si ese otro cuerpo es deforme o lo construimos inconforme, nos molesta en nuestra propia imagen interior. Como si el envoltorio del regalo fuese el regalo mismo.

Nos alejamos de los cuerpos que no tienen nuestra textura, nuestras lecturas, nuestras palabras, nuestros versos y así, “no hablamos de ciertas cosas para poder seguir hablando de ciertas otras, impunemente” (Skliar, 2005, pág. 50).

Nos alejamos y diluimos en las mismas palabras que pretendemos sostener. La palabra no es un sostén de nuestros cuerpos, sino, tal vez sí, oquedad. La única forma, tal vez la única manera de estar con el otro, de ser-siendo con el otro, sea suspender toda palabra, toda lectura, y entregarse a la experiencia, a la pasión que se confunde en una relación total con el otro que deja de ser otro y nos convierte.

**Para el bien mirar hay que suspender las palabras**

Como nos señala Skliar (2005) (...) “hay miradas que no son más que fáciles silogismos (mirarse en el espejo, por ejemplo; obligar al otro a ser tu propio espejo, por ejemplo).

Y hay miradas que no son otra cosa que una rápida tautología (volver, otra vez, a mirarse en el espejo).

Pero hay miradas que salen a buscar otras miradas, sin deshacerlas. Te miran e inauguran experiencias, asombros, cuerpos, nuevas palabras y, entonces, sólo entonces, pensamientos.

Hablo de esas miradas. Miradas en apariencia sólidas, pero que se deshacen en otras miradas. Miradas en su contorno frágiles, pero que se revelan con otras miradas. Miradas, al fin, que hacen mirar las miradas” (pág.82).

Tal vez en algo, sólo en algo, eso podemos pretender. No pretendemos negar esas miradas que han sido enseñadas así, validadas así, conformadas así.

Pretendemos volver las miradas a esos ojos que no miran porque están cargados de una herencia material, superficial, fatua, que nos deja en la oquedad misma, vacíos dentro de nuestra propia frontera.

Abrirse al otro necesariamente nos empuja a mirar las miradas. A mirar aquello que no nos deja “ver más allá de lo evidente”, más allá de nuestras propias fronteras, para mirar más allá de las fronteras del otro y poder transformarnos con su propio lenguaje, en su propio lenguaje, desde su propio lenguaje y, así, curvar en algo esas palabras heredadas.

Es la experiencia la que aflora en cada lectura de alteridad y es la experiencia la que transforma al sí mismo cuando se abre a la alteridad del otro. La deseable apertura dialógica desde la incertidumbre, desde las no

certezas, desde el no control, desde no el espejo, desde el saber que no sabemos del otro, que no tenemos al otro, que no aguantamos al otro.

La lectura de mundos de alteridad no es un acto lineal y tampoco simple, sino más bien un complejo tejido, un tejido rizomático que se construye, deconstruye y recrea desde una perspectiva dialéctica experiencial. De este modo, la co-existencialidad requiere de una lectura no tradicional ni relativista, sino una lectura donde la posición reflexiva del sujeto, de cada sujeto, se sumerja o penetre el texto mismo de la alteridad para, en un acto de completa confianza, quedar en el vacío de palabras que explican y al mismo tiempo nos encadenan. Es, por sobre todo, esta última característica la que posibilita una permanente y recursiva transformación personal, pues no se puede volver al pasado en la experiencia con la alteridad, como no se puede volver a la experiencia del sí mismo, porque somos esclavos de la nueva palabra que explica. La experiencia es pasión que no puede reducirse a la explicación, pues, así, la palabra es sólo ruido que busca la experimentación. Nada es lo mismo en lo que fue, porque la experiencia pasó. Alteridad diluida en el recuerdo de lo que es una sombra, una fotografía velada en el presente.

Como dijo Neruda: “Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”.

## **Ayer y hoy: camino de retóricas que enmascaran la exclusión de personas con discapacidad**

Para un determinado orden social, se generan políticas relacionales que se van estableciendo como verdades trascendentales que adquieren el estatus de inmutabilidad. Así, los binomios productividad/improductividad, eficiencia/ineficiencia y utilidad/inutilidad han sido usados como criterios transversales, a lo largo de la historia humana, para generar dos grandes categorías de poblaciones: los normales y los anormales.

Son estos los criterios que operan a la base de los procesos de inclusión/exclusión de las personas con discapacidad, y que se manifiestan de diferentes formas como argumentos que hacen válida las representaciones sociales que de ellos se tiene en algún momento de la historia.

Al respecto, podemos señalar que son cinco las grandes representaciones que se han construido y sostenido en torno a las personas con discapacidad: monstruo, bizarro, representante divino, enfermo y sujeto de derechos.

Aun cuando cada una de estas representaciones las podemos situar en algún momento determinado de la historia humana y sus correspondientes modelos de actuación política validaron para una época específica formas de operar a gran escala, sostenemos que estas aun coexisten en la memoria social y se manifiestan en micropolíticas grupales y/o en dichos individuales que mantienen viva la distancia que con ellos se conserva. Respecto a ellos, todavía vivimos en el discurso que constriñe la mirada, la sensualidad y la amorosidad que

surge de la experiencia de transformación en la integración con el otro-otro (alteridad), pues estamos en la propia cárcel de la palabra construida. Nos cuidamos tanto del otro dibujado, que descuidamos nuestro ser-siendo en convivencia emocional, por el confort en la razón socialmente sostenida.

Es el develamiento de los modelos de actuación que se han construido sobre determinados discursos que representan de variadas maneras a las personas con discapacidad, lo que pretendo mostrar en este texto. Por ello, lo ordenaré en el desarrollo de modelos que se han levantado desde una cierta “hegemonía de la racionalidad instrumental”: modelo de abandono y muerte; de muerte y exhibición; de protección y encierro; de institucionalización y re-habilitación; y el modelo de estigmatización e inclusión. Estos modelos se sostienen a su vez en un paradigma positivista que construye discursos que representan y comprenden a las personas con discapacidad desde la negación de su existencia como ser humano. Así, el discurso mítico construye al monstruo, el discurso mítico-religioso al bizarro, el discurso religioso al representante divino, el discurso médico al enfermo y el discurso legal al sujeto jurídico. Discurso que despojan al humano de su humanidad singular.

### **El modelo de abandono y muerte**

El nacimiento de un sujeto con discapacidad, evidenciado en un cuerpo deforme, era considerado una desgracia para la comunidad. La “monstruosidad” se convierte en un signo maligno y “el monstruo”, que no es considerado ser humano, es exterminado por la propia progenitora antes del conocimiento del hecho por parte de la comunidad pues, de lo contrario, ella también quedaba marcada con el signo de la maldición. Así, inmediatamente a su nacimiento, era enterrado vivo para ocultar toda evidencia que pudiera ser de conocimiento de la comunidad. En

otros casos, era arrojado a los animales salvajes para que fueran devorados como alimento.

Es en el mito donde encontramos las primeras explicaciones de la discapacidad y los argumentos para su exterminio. El “monstruo” –al no tener el estatus de ser humano- era una abominación necesaria de ser eliminada, pues no se le podía categorizar dentro de alguna especie conocida; no era un ser humano, pero tampoco era un animal; por lo tanto, en nada podía colaborar con la comunidad; no siendo útil a la comunidad, era necesario exterminarlo.

Posteriormente, las explicaciones míticas fueron dando cuerpo a explicaciones religiosas, pero se mantuvo la acción de exterminio de “los monstruos” porque ellos representaban un castigo de los dioses.

Nuestra herencia cultural de occidente podemos situarla en dos grandes tradiciones de la historia antigua: greco-romana y judeo-cristiana. Son ellas las que guían nuestros pasos y, a la vez, no permiten mirar más allá del horizonte epistémico que configura subjetividad (u objetividad que nos es immanente).

En las ciudades de la historia antigua, todo ciudadano pertenecía al Estado y este obligaba a los hombres a prestar servicios militares por casi toda una vida como en Roma, o por toda la vida, como en el caso de Esparta y Atenas. “Dentro de este contexto, el estado tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fuesen deformes o contrahechos, ya que en esos casos no serían provechosos a las necesidades de la comunidad” (Palacios, 2008, pág. 40).

El argumento utilizado para la eliminación de los sujetos nacidos con discapacidad, se sostenía en la creencia religiosa que los suponía un castigo de los dioses; se marcaba sí una diferencia con las personas que adquirirían

una condición de discapacidad por heridas de guerra, quienes recibían una pensión, como en el caso de Atenas. Así, por un lado, en el caso del nacimiento de un niño o niña con discapacidad, se practicaba el infanticidio y por otro lado, un ciudadano que adquiría la condición de persona con discapacidad, como consecuencia de prestar servicios militares, era apoyado económicamente; en ambos casos podemos deducir el sentido utilitarista que mueve a la acción en una y otra situación: el que no será útil socialmente y el que fue útil a la sociedad.

En Esparta, ciudad que cultivó por excelencia la fuerza física y la agresividad de los hombres “la decisión de permitir vivir al recién nacido se encontraba reservada a los miembros más ancianos de la tribu a la que pertenecía el padre. El niño que parecía débil o deforme podía ser abandonado en las cercanías del Monte Taigeto” (Palacios, 2008, pág. 42).

Esta práctica infanticida del pueblo espartano obedecía, más que a motivos religiosos, a la purificación de la raza por motivos militares.

En Atenas también se practicaba el infanticidio, pero de una manera indirecta. Posterior al nacimiento de un niño o niña con discapacidad congénita evidente, era expuesto en un recipiente de greda fuera de la ciudad, entonces era devorado por animales salvajes o moría de hambre (en el menor de los casos, alguien lo recogía para “quedárselo”). Esta práctica, que también se sostenía por la obsesión de la perfección y belleza corporal de los griegos, era acompañada por otro argumento relacionado con la improductividad de un sujeto con discapacidad; por lo tanto, también existían razones económicas.

En todo el mundo griego antiguo, estos ideales de perfección, salud y belleza física –modelados por los dioses- más las razones de utilidad, eficiencia y productividad, hicieron que los sujetos que sobrevivían a



las prácticas de infanticidio (o fueran “detectados” muy posteriormente a su nacimiento dado que su discapacidad no era evidente o en los casos que fuera adquirida con el correr de los años) no tuvieran un rol preponderante o valorizado por la sociedad; eran sujetos marginales.

Estas creencias, de carácter político-religioso, también eran sostenidas por algunos pensadores de la época.

Sócrates afirmaba que la crianza de un niño con discapacidad (defectuoso para él) era un acto irresponsable.

Por otra parte, Platón (1998) sugería eliminar a los recién nacidos en condiciones de “deformidad”:

“Digo, pues, que ya ha sido sentado el principio de que los mejores de cada sexo deben unirse con los mejores con los mejores con tanta frecuencia, y los inferiores con los inferiores tan rara vez, como sea posible; y que es preciso criar a los vástagos del primer tipo de unión, pero no del segundo, si la estirpe se ha de mantener en condiciones optimas (...) los vástagos de los inferiores, o de los superiores cuando hayan nacido deformes, serán rechazados.”(pág., 28).

En esta misma línea dogmática, podemos leer en el texto Política –de Aristóteles- una enfática sentencia:

“Para distinguir los hijos que es preciso abandonar de los que hay que educar, convendrá que la ley prohíba que se cuide en manera alguna a los que nazcan deformes” (Esta sentencia la podemos encontrar en el Libro 4, Capítulo XIV, de La Política de Aristóteles).

Estas tradiciones griegas se mantuvieron en la República de Roma en lo que se llamó patria potestad. En Roma – como en Grecia- todo aquel que no se considerara adulto, era propiedad de este y la comunidad; por lo tanto, podían

hacer con ellos lo que quisiesen. Esta atribución, sumada a un Imperio en constantes guerras, aumentó la práctica del infanticidio por la situación de miseria en la que se vivía, pero, además comienza a surgir una nueva práctica desde la necesidad económica: el mutilar a los niños y niñas para usarlos como mendigos.

Gradualmente la práctica del infanticidio fue disminuyendo hasta que “hacia el siglo II d. C., en Roma la práctica del infanticidio disminuyó hasta ser abolida. Adriano (117-138 d.C.) condenó al exilio a un padre que había matado a su hijo y procuró que los padres cuidasen de sus hijos en lugar de exponerlos a sufrimientos” (Scheerenberger, 1984, pág. 26).

### **El modelo de muerte y exhibición**

Como consecuencia de la abolición del infanticidio, la presencia de personas con discapacidad fue aumentando en la población. Su subsistencia se hacía difícil por lo que se buscó alguna forma de vivir.

Las personas con discapacidad fueron vendidas como esclavos para familias adineradas. Estas familias los usaron para tareas menores y degradantes pero, además fueron objeto de diversión, burla y castigos. Scheerenberger (1984) nos señala: “Parece que ninguna familia distinguida era completa sin una abundante servidumbre de enanos, mudos, jorobados; quienes tenían la función principal de ser degradados y humillados a fin de proveer entretenimiento en fiestas, cenas u otro tipo de ocasiones festivas” (pág., 26).

El morbo por lo bizarro exponía a la persona con discapacidad a constantes situaciones de exhibición degradante, pruebas humillantes y tratamientos crueles que muchas veces acababan en asesinato de aquel sujeto rebajado a una condición de animalidad. El desprecio por el cuerpo deforme era la constante en el

trato que recibía todo sujeto que se alejara de la herencia cultural del ideal de belleza física modelizada por los dioses griegos.

Sólo, en parte, algunas personas con discapacidad llegaron a ocupar puestos ciudadanos de importancia, que más bien estaban determinados por la posición social de la familia. Una familia adinerada podía resguardar para la persona con discapacidad alguna tarea u oficio valorado socialmente, pero las más de las veces se les usaban como esclavos para el negocio de la mendicidad o para la exhibición en “circos de fenómenos”. Para uno u otro caso, incluso se llegó a la mutilación y/o deformación de los cuerpos para causar mayor impacto en aquellos que buscaban (y disfrutaban) de este juego morboso que hacía de las personas con discapacidad objetos de lástima, de burla o diversión.

### **El modelo de protección y encierro**

Lentamente, pero en forma creciente, el cristianismo fue influyendo en la cultura romana hasta lograr una hibridez de creencias que dio un giro teológico en la explicación de la discapacidad; este acontecimiento, sumado a la tradición de la metafísica aristotélica, hizo que se aceptara con resignación la condición inmodificable de los sujetos con discapacidad.

Como nos señala Agustina Palacios (2008): “La característica principal presente en este submodelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlos objetos de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente. Es decir, que –ya sea por menosprecio ya sea por miedo-, la exclusión parece ser la mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (pág., 54).

La influencia cristiana gatilló, en un comienzo, acciones de protección hacia la persona con discapacidad; esta protección estaba movilizadora por la emoción de misericordia que proclamaba Jesús y sus seguidores, dado que en ellos existía una acción preferencial por los pobres, los enfermos, los niños, los ancianos y las personas con discapacidad evidente. En el Nuevo Testamento podemos leer:

“Le acercaron entonces un endemoniado ciego y mudo; él lo curó y el mudo hablaba y veía. Toda la multitud decía asombrada:

-¿No será este el Hijo de David?” (Mateo, 12: 22-23).

En este texto podemos observar que la discapacidad era explicada como una enfermedad.

En el Evangelio según san Juan, podemos observar que la discapacidad era explicada como un castigo divino.

“El invalido le contestó:

-Señor, no tengo a nadie que me meta en la piscina cuando se remueve el agua; para cuando llego yo, otro se me ha adelantado.

Jesús le dijo:

-Levántate, carga con tu camilla y echa a andar.

Al momento el hombre recobró la salud, cargó con su camilla y echó a andar.” (Juan, 5: 7-9)

“Más tarde lo encontró Jesús en el templo y le dijo:

-Como ves, estás sano; no vuelvas a pecar, no sea que te ocurra algo peor.” (Juan, 5: 14).

En estas descripciones podemos observar que la discapacidad es vista como una enfermedad que no tiene cura (de ahí la sorpresa de la gente al ver que Jesús los sanaba), y a la vez, la causa es el pecado, por lo tanto su origen está puesto en la maldad.

Estos hechos marcaban la dicotomía del bien y del mal; en la bondad de Dios al liberar a la persona con discapacidad de la posesión demoniaca, la Iglesia fue aprovechando esta condición para ganar mayores adeptos. Así, los “necesitados” permitían testimoniar la caridad de la Iglesia y la misericordia de Dios, como lo podemos observar en el Evangelio según San Juan (Juan, 9: 1-4):

“Al pasar vio Jesús a un hombre ciego de nacimiento. Sus discípulos le preguntaron:

-Maestro, ¿quién tuvo la culpa de que naciera ciego, él o sus padres?

Jesús contestó:

-Ni él ni sus padres. Está ciego para que se manifiesten en él las obras de Dios.”

De este modo, las personas con discapacidad fueron usadas para la apertura del negocio de la caridad; la misericordia de Dios se fue transformando en la lástima social y con ello, la mendicidad se fue institucionalizando como una posibilidad de lucro. Como dijera Palacios (2008) “...un Concilio celebrado en Rouen en el siglo VIII convocó a las mujeres que dieran a luz hijos en secreto a que los dejaran en la iglesia, donde serían atendidos. A partir de esta medida, se fueron creando numerosos asilos y orfanatos a los que iban a parar muchos niños y niñas con discapacidad, considerados inocentes hijos del Señor”(pág. 59).

La salvación de los buenos estaba dada por la cantidad de limosna que daban los ricos -por mediación de la Iglesia- a los pobres.

De lo anterior, no nos podemos sorprender dado el rol que cumplió la Iglesia durante toda la Edad Media, de socializar subrepticamente la programación metafísica de la hibridez Greco-Cristiana. Un modo de gobernar a los “corderos” en la promesa del más allá: el Cielo para los

buenos, el Infierno para los malos. Un Cielo para los buenos, verdaderos, bellos y puros. Un Infierno para los malos, falsos, feos e impuros.

En el Anticristo, Nietzsche (2003) lo expresa de forma elocuente: "Si se sitúa el centro de gravedad de la vida no en la vida, sino en el 'más allá' - en la nada- se despoja la vida de gravedad. La gran mentira de la inmortalidad de la persona destruye toda razón, toda naturalidad, en el instinto (...) (pág. 54).

Estas concepciones, sumadas a las crecientes pandemias que hicieron estragos en la Europa del siglo XII, fueron tornando a las personas con discapacidad en lacra social. La pobreza, la mendicidad y la peste se fueron encarnando como una sola cosa en los cuerpos deformes de aquellos poseídos por el mal.

Se acrecentó la relación entre enfermedad y pobreza y el miedo a la posibilidad de contagio en el contacto con una persona con discapacidad; la mendicidad se fue asociando a indeseabilidad, y la indeseabilidad en maldad. Con ello, el Clero no tardó en asociarla a pecado y, más aun, a representaciones demoniacas. Para validar la práctica de protección y posterior encierro, se contaba con el diagnóstico médico y sacerdotal, pero siempre bajo una racionalidad teológica dado que las personas con discapacidad eran concebidas como fruto del pecado y/o representantes del demonio.

La compasión se transformó en lástima y la lástima en culpa. ¡Pero es la culpa del otro que se ha dejado poseer por las fuerzas del mal! Se les debe aniquilar o se les debe encerrar. La protección ya no es para ellos, sino para la comunidad. Alteridad dibujada como indeseabilidad en la sutil palabra que la oculta.

### **El modelo de institucionalización y rehabilitación**

Hace años Foucault nos anunciaba que los cambios de eufemismos -que en el caso de las personas con discapacidad pasan de ser monstruos, demonios, bizarros a enfermos, trastornados, deficientes- y las relaciones que con ellos se devienen, están absolutamente ligados a los nuevos mecanismos y tecnologías de poder. Según Foucault, a partir del siglo XVIII se comienza a llevar a cabo un proceso general de normalización social, política y técnica que tiene efectos en todos los ámbitos relacionales y estructurales de la sociedad; por ellos entiéndase la educación, la familia, las instituciones gubernamentales, entre otras.

“El siglo XVIII descubrió esa cosa capital: que el poder no se ejerce simplemente sobre los individuos entendidos como sujetos-súbditos, se ejerce el poder en la población. No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, quiere decir un grupo de seres vivos que son atravesados, comandados, regidos, por procesos de leyes biológicas. Una población tiene una curva etaria, una pirámide etaria, tiene una morbilidad, tiene un estado de salud; una población puede perecer o, al contrario, puede desarrollarse” (Foucault, 1976).

En este contexto, el poder emerge con nuevas políticas de significaciones que implican nuevas formas de comprender, representar, conocer y nombrar la normalidad y la anormalidad y, con ello, nuevas formas de significar a las personas con discapacidad.

En estas nuevas políticas de significaciones, comienzan a trasladarse los espacios y territorios de lo que se ha conceptualizado y representado como personas con discapacidad. Ya no bastaría con exterminarlas, con clasificarlas, con corregirlas, con excluirlas ni con segregarlas sino, por el contrario, se trata de una “anormalidad” que hay que observarla, intervenirla, incluirla, y sobre todo, conocerla. En este sentido, se hace alusión a “(...) un poder que no actúa por la separación en

grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciales. Un poder que no está ligado al desconocimiento sino, al contrario, a toda una serie de mecanismos que aseguran la formación, la inversión, la acumulación y el crecimiento del saber” Foucault (2001, pág. 55).

Dentro de estas plataformas sociopolíticas, los nuevos discursos y prácticas se hacen necesarios, especialmente, desde el surgimiento de los aparatos disciplinares. A partir de ellos, la clasificación de la anormalidad ha adoptado diferentes criterios y nombres para identificar poblaciones, dentro de los que se distinguen aquellos ligados al área de la medicina: enfermos, perturbados, locos, entre otros; en la educación: deficientes, especiales, con dificultades de aprendizaje, etcétera; y en las ciencias jurídicas: antisociales, inadaptados u otros. Con ello, en palabras de Foucault (2001), (...)” el poder se esparció y atravesó a los individuos en la forma de "disciplinas", o también de "tecnologías del cuerpo y del comportamiento" que moldeaban al hombre de acuerdo con el ritmo del sistema.” (pág. 55).

En definitiva, con el surgimiento de los aparatos disciplinares, surgen procesos de normalización que conllevan procesos de inclusión y formación del saber, cuya principal consecuencia es la unión de diferentes disciplinas que permitieron la construcción de criterios de clasificación, de conceptualización y, por sobre todo, la construcción de poblaciones de individuos. Así, el anterior encierro -práctica utilizada para las personas con discapacidad- se fue sofisticando cada vez más, especialmente cuando surgen los argumentos científicos. Es bajo el nombre de la ciencia donde el encierro se transforma en institucionalización.

Lo anterior permitió la creación de espacios (instituciones) para poblaciones de personas con discapacidad, a cargos



de especialistas expertos en dichas poblaciones. Estos especialistas provienen de diferentes disciplinas, pero principalmente se encuentra la medicina y la psicología, como los aparatos disciplinares que sustentarán los conocimientos y las prácticas dirigidas hacia las personas con discapacidad.

En tal sentido, la medicina y la psicología comienzan a generar conocimientos que lograrán explicar la discapacidad como enfermedad y no como condición monstruosa o demoníaca, configurando nuevas prácticas asociadas al binomio salud/enfermedad como otra forma de mantener el binomio normalidad/anormalidad. Como lo explica Aguado (1995), “la consideración del trastorno y de las deficiencias mentales como enfermedades y no como posesión diabólica, da paso a su tratamiento. Y los perturbados y deficientes son tratados como pacientes y no como endemoniados.” (pág. 86).

Así, se comienzan a configurar nuevas explicaciones, nuevos argumentos que, a su vez, crearán subconjuntos de poblaciones (personas con deficiencia mental, con deficiencia física, con deficiencia auditiva, entre otras) categorizadas bajo especializados métodos diagnósticos, con lo cual se comienzan a crear instituciones para cada subconjuntos de poblaciones (institutos para personas sordas, hospitales psiquiátricos, escuelas especiales para tipos de discapacidad,) donde cada espacio (institución) contará con especialistas cada vez más expertos en dichas poblaciones que construirán variadas prácticas asociadas a la idea de tratamiento, curación y rehabilitación.

A lo anterior Aguado (1995) denomina como el auge del modelo organicista y biologicista, en el cuál el ser humano es analizado desde una óptica biológica y psicofisiológica. Lógicas que también estarán presentes - incluso hasta hoy- en la educación para la población de personas con discapacidad. Bajo este modelo, la

explicación de la discapacidad como enfermedad que implica daño o deficiencia a nivel orgánico y/o genético cuya etiología es por alteraciones en el desarrollo pre y post natal, consolida a la medicina como disciplina que configurará las formas de tratamiento y “curación” para cada tipo de discapacidad.

La idea de la rehabilitación toma fuerza posterior a las guerras mundiales. Como es sabido, con las dos guerras mundiales un importante porcentaje de personas se incorporó a la población con discapacidad, con ello se amplió la etiología (anteriormente atribuida a los procesos de desarrollo pre y post natal) incorporándose el concepto de rehabilitación, el cual repercute en el surgimiento de nuevas formas de intervención: “La II Guerra Mundial también trae consigo, concretamente, el nacimiento del movimiento rehabilitador y de la psicología de la rehabilitación y su expansión a otros campos. Sus objetivos iniciales son claros: la recuperación físico-somática y funcional.” (Aguado, 1995, pág. 35).

En el movimiento rehabilitador, la mirada continúa centrada en las deficiencias de las personas y en sus posibilidades de recuperación por medio de terapias y tratamientos médicos. Consecuente con ello, las intervenciones se continúan planteando desde el área de la salud, cuya racionalidad de base está orientada a fines rehabilitadores de déficit, defectos, anormalidades. En esta lógica, la discapacidad es conceptualizada y representada desde la deficiencia y centrada en la persona independiente de su contexto social y cultural.

En este escenario, la vida de las personas con discapacidad tiene un nuevo sentido -por cierto impuesto- la rehabilitación, como una tecnología de normalización. La rehabilitación, como señala Palacios (2008), “(...) será perseguida a través de ciertas herramientas, entre las que se destacan la intervención estatal en lo relativo a la asistencia pública, el trabajo protegido, la educación

especial, y los tratamientos médicos y aplicación de avances científicos” (pág. 81).

La promesa de la rehabilitación es la promesa de la normalización, de ajustarse lo más posible a la normalidad. Ello permitiría tener un rol social, aportar a la sociedad, siendo uno de los principales dispositivos creados para dicha labor; la educación especial como disciplina y las escuelas especiales como instituciones.

La promesa de normalizarse puede verse ejemplificada por uno de los hitos de la educación especial, como lo es el nacimiento de la sordomudística de la mano de Pedro Ponce de León, quien la define y explica de la siguiente manera: “Doctrina para los mudos-sordos, (...) un método práctico y efectivo de instrucción a través de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación.” (Palacios, 2008, pág. 83).

Tal como se puede apreciar, la educación para personas con discapacidad auditiva desde sus inicios es concebida desde la negación y la necesidad de normalizarlos. Ello también ocurre con la intervención médico-educativa en general de las personas con discapacidad.

Así, la institucionalización y sus fines rehabilitadores adoptan la normalización como objetivo, cuyo sustento es la mirada centrada en los defectos, en los déficit, en la subestimación de las personas con discapacidad que trae consigo el asistencialismo, la perpetuación de la lástima y la caridad. Pues, aun cuando la mirada y acción social se traslada desde comprensiones religiosas a comprensiones científicas, en este modelo se mantienen sofisticadas y complejas formas de reproducir la idea de que la discapacidad es la manifestación de la anormalidad.

### **El modelo de estigmatización e inclusión**

La desinstitucionalización tiene la gran promesa de la normalización. Promesa que provocó -y sigue provocando- gran revuelo, al mismo tiempo que expectativas. Comienzan a tomar fuerzas discursos y conceptos tales como el de integración, la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión, la atención a la diversidad. Discursos que emergen de diferentes ámbitos sociopolíticos y actores, que provocan discusiones, análisis y reflexiones en la comprensión de la discapacidad.

La desinstitucionalización necesariamente implicó replantear los enfoques disciplinares, los espacios y territorios, los especialistas y sus eruditos conocimientos, entrando todos los elementos vinculados al trabajo con las personas con discapacidad en tela de juicio. Se suman experiencias de integración que, al mismo tiempo de ser novedosas, ponen en evidencia la posibilidad de coexistencia, al menos, en el sistema educativo.

Muchos de los discursos, conceptos e ideas fueron tomados por otro lenguaje; el lenguaje jurídico. Comienzan las declaraciones universales, las leyes y los decretos a materializar la comprensión de que las personas con discapacidad son sujetos de derecho. De la mano aparece la legalidad y la necesidad de “hacer cumplir” al sistema social con los compromisos asumidos por los Estados en relación a los derechos de las personas con discapacidad, que por lo demás han sido históricamente negados, pues se ha negado su condición de seres humanos.

Justamente cuando el lenguaje jurídico reguló las formas, los espacios, los territorios y los conocimientos, comienza nuevamente la necesidad de poner el acento en las poblaciones y subcategorías de poblaciones que serán beneficiarios de los derechos, es decir toma fuerza saber detalladamente quienes son “ellos” y diferenciarlos bien de “nosotros”, generando la tramposa inclusión-

excluyente, donde “ellos” son los incluidos en el mundo del “nosotros”. Otra cierta manera de colonizar ya no sólo la tierra, ni los cuerpos, sino la propia alma que debe estar agradecida.

La comprensión de las personas con discapacidad como sujetos de derecho trae consigo la trampa de la tecnificación y cosificación. Aquí la condición que otorga el derecho no es sólo su condición de persona, sino más bien, su condición de “con” una serie de características que es preciso conocer, evaluar y claramente identificar. Es decir, con las marcas que lo hacen pertenecer a las categorías de anormalidad que deben ser incluidas, pero al mismo, en el mismo tiempo, deben diferenciarse de la normalidad (exclusión). Dicha identificación se hace con los mismos conocimientos y técnicas históricas en el trabajo con personas con discapacidad. Son las mismas técnicas y procesos heredados de la medicina: el proceso diagnóstico y la serie de aplicación de pruebas y test que permiten identificar todo lo que un sujeto no logra hacer o no es. Estos procesos e instrumentos le darán su categoría diagnóstica que lo hace portador de una serie de marcas, de estigmas. Tal como lo explica Planella (2006): “Esta categorización de la persona hace que dejemos de “sustantivarla” y pasamos a “adjetivarla”. Aquello que la caracteriza no es su atributo de persona (sustantivo) sino su adjetivo estigmatizador (discapacidad, defecto, etc.).” (pág. 76).

Esta estigmatización niega singularidades y perpetúa la existencia de poblaciones, la construcción de grupos de personas con marcas generalizables a todos y cada integrante de la categoría. Así, nuevamente las tecnologías y aparatos disciplinares continúan produciendo técnicas y herramientas homogeneizantes, reproduciendo la mirada centrada en los estigmas, detallando cada marca y, con ello, cosificando nuevamente a las personas con discapacidad. Esta cosificación, ahora, desde nuevos discursos, cuyos

conceptos parecen corresponderse a una ética responsable con el otro, con la alteridad, no son más que el mantenimiento de la cosificación petrificante de las personas con discapacidad.

La pregunta y las miradas siguen estando puesta en “ellos”, los otros: ¿Cómo aprenden?, ¿cómo es su lenguaje?, ¿cómo se comportan?, etcétera, y bajo el discurso de la inclusión se abren las puertas a los espacios y territorios colonizados por la normalidad, pero no es una apertura incondicional, ingenua. Es una apertura que está condicionada por los atributos, que a priori establecen formas de trabajo, pone las reglas y los tiempos. Espacios y territorios que mantienen intactos las formas colectivas de representarse a las personas con discapacidad, pues se mantienen los estigmas y las generalizaciones que construyen y reconstruyen los estereotipos.

La inclusión materializada a partir del mantenimiento de los estigmas y de la construcción de categorías y subcategorías de personas, se transforma en una sofisticada forma de exclusión, en una tecnificación de procesos que son en sí mismos relacionales, como lo es el hecho de estar y ser juntos. En palabras de Skliar “No se trata de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos”.

La inclusión así pensada y materializada, viene a conformar una suerte de cinismo social, con el que se juega a una pseudo valoración, a un respeto por la norma que sostiene un discurso diferenciador, que en nada curva, quiebra o inquieta las formas, ahora solapadas, de la más aberrante de las exclusiones: estar juntos, pero separados para no ser tocados, no ser conmovidos, no

ser alterados por ese otro “que lleva las marcas de la indeseabilidad”. Es cambiar para no cambiar.

### **Hacia nuevas formas de balcanización social**

Hacer mención a los modelos de comprensión y actuación hacia las personas con discapacidad, es hacer mención a una historia de sistemas de pensamientos que operan a partir de construcciones lingüísticas y discursivas de poder. Un poder que ha sido materializado de diferentes formas, con diferentes argumentos, con diferentes creencias, pero que mantienen intacta una misma génesis: la normalidad como centro que permite definir la periferia. A su vez, esta periferia se ha construido con diversos rostros y nombres, que mantienen intactas las marcas de la aberración.

En la marginalidad, en el espacio de las marcas de lo indeseable, de lo imperfecto, se construyó la “población” de personas con discapacidad. Personas que históricamente han sufrido las consecuencias de un modelo de pensamiento que los estigmatiza, que los excluye y los constriñe a formas de entender la vida, normas, valores, lenguajes, cuerpos y racionalidades dentro de la programación de la metafísica platónica y aristotélica que no da cabida a la dialéctica transformadora y mutable. Decidimos, pensamos, y sentimos por ellos, negándolos y objetivándolos, al más puro estilo Cartesiano. Lo anterior, bajo diferentes construcciones discursivas; sin embargo, y como dice Tadeu da Silva: “ese discurso, así construido, no afecta sólo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad, forman parte de un mismo sistema de representaciones y significaciones políticas; forman parte de una misma matriz de poder”.

Es por ello que precisamos que los discursos y las prácticas inventadas y reinventadas hacia y para las

personas con discapacidad, no pueden analizarse sin tomar en cuenta su relación con el poder, pues responden a construcciones discursivas de dominación y sometimiento. En efecto, compartimos con Skliar (2003) que “la diferencia más allá de ser un hecho biológico con características particulares es un problema epistemológico” (pág. 62). Problema epistemológico que supone una estructura de significaciones enmarcadas en el poder de la cultura dominante que se arroga la palabra, el contenido y la acción que denota “normalidad”.

Normalidad que históricamente no vuelca la mirada a sí misma; normalidad que se reinventa a sí misma en la medida que inventa a Otros que ocuparán el espacio periférico de las marcas de la indeseabilidad; normalidad que en cada Otro estigmatizado reafirma su omnipotencia y omnipresencia; normalidad que entre más marcas les adjudica a los Otros, para construirlos y reproducirlos, acrecienta su saber y, con ello, su poder.

Así, se mantienen los procesos de exclusión y dominación. Bajo nuevos discursos, con nuevas palabras pero con la misma promesa de siempre: normalizarse.

Un orden socio-político de poderío que implica -para un grupo humano- posicionarse del centro, que busca el centro, que levanta el centro del atalaya para construir una nueva forma de exclusión, abriendo las puertas de la inclusión. Sin embargo, abrir esas puertas hacia el centro significa al mismo tiempo construir nuevas fronteras, nuevas delimitaciones para distinguir a los estigmatizados como caricaturas humanas de una sociedad escindida, fragmentada; retazo de humanidad que poco a poco se desintegra en la mirada que niega, distorsiona y mata.



## **Discurso, identidad y diversidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad**

La Mismidad, controladora y negadora de aquellos que considera diferentes, ha estado presente en toda la historia de la humanidad; se consolidó en la modernidad y, con la defensa del capitalismo y nacionalismo, se naturalizaron guerras, genocidios, matanzas y esclavitud bajo su nombre. Lo monocultural disfrazó sus intenciones de la mano del paradigma de la razón, justificó sus intenciones en la ambición de desarrollo económico (individual y social) y en la utopía de la purificación homogeneizadora del Estado-nación. Luego, se reforzó con la creación de los sistemas educacionales y, subrepticamente, se enquistó en el currículum escolar haciéndose oficial y/o, manteniéndose en forma latente, en el currículo oculto. Sueño inacabado, pero en retirada. Fuerza que se observa debilitada por las mismas culturas que resiste.

Es en este espacio de lucha y resistencia, de transformación y liberación, donde las diversas culturas fragmentadas se encuentran y se tocan, se niegan o reconstruyen, manifestándose lo multicultural de la sociedad, lo plurisignificativo de las identidades (personales y sociales), como de toda la humanidad, en el reconocimiento de la diversidad cultural, aun no suficientemente valorada y aun cuestionada. En estos espacios se manifiestan las exigencias de un compromiso mayor en la construcción de democracias; tardías, pero necesarias. Más cuando algunos (los que detentan el poder de una economía planetaria) sostienen una pretendida disolución de las identidades personales, que sólo a ellos beneficia en una era posmoderna. Son ellos los que hacen uso de un discurso que requiere

concientizar identidades. Como lo ha señalado Soldevilla (2001, pág. 256): "(...) sin memoria histórica, sin arraigo, sin comunidad, sin identidad propia, para así optimizar su proceso de adaptación al frenético ritmo de producción-consumo que interesa a los nuevos y cambiantes dispositivos de la alta oferta tecnológica"

El deseo de una vuelta, de un bucle teórico-conceptual explicativo del ser humano al más puro estilo watsoniano, no puede sino mostrar una clara intencionalidad de control y sometimiento del Otro. Ahora, la Mismidad, cambiando sus discursos, intenciona una creencia en la disolución de la identidad personal o su reducción racionalista, al excluir el componente emocional, con explicaciones de teorías cognitivistas desde y cerca de la "teoría de la información" o pretensiones reduccionistas desde la psicología del desarrollo o psicología evolutiva.

Ya no sólo se trata de la disolución del Estado-Nación, sino el levantar dispositivos de saber-poder, y aparatos de apoyo, que puedan sostener la disolución de la identidad personal o identidades deficitarias o anormales; por ello, tal vez, no se quiera ver o se rechaza la teoría postracionalista y sus proposiciones explicativas del desarrollo y construcción de la identidad (personal) narrativa. Quizás, probablemente, se quiera silenciar o, más aun, quitar la palabra a todo aquél que intencione su emancipación.

Concuerdo con Teresa Ríos (2005, pág. 55) cuando escribe que: "(...) el que narra su historia, al mismo tiempo se comprende a sí mismo, puesto que en ese acto se apropia de su vida. Pero también podemos decir que comprender la historia personal es hacer un relato de ella, con lo cual entramos en el círculo hermenéutico de la comprensión".

O dicho de otro modo posible: el que se expresa se comprende, el que se comprende se libera.

Pretendo mostrar, muy lejos de la racionalidad reduccionista, que es imposible la enajenación, desdibujamiento o disolución de la identidad personal, pues ella es una permanente y dinámica construcción compleja que se hace haciéndose en relación con otros, por otros, en otros y hacia otros. Así, muy lejos de la racionalidad positivista-tecno-instrumental, la construcción de la identidad personal no es ni individual, ni está exenta de los discursos que la constriñen o encorsetan. La identidad personal es, y a la vez se hace siendo, siempre en relación con otro(s), dispuestos socio-históricamente, pero no determinados culturalmente.

### **Identidad personal desde una episteme pos-racionalista**

Desde las nuevas teorías de la explicación del desarrollo humano, podemos sostener que todo individuo se constituye como tal en relación con otros, y con otros puede conocerse y reconocerse a sí mismo. Por tanto, el ser humano no es un organismo de contactos, sino, fundamentalmente, de relaciones. Como dijo Paulo Freire (1970, pág. 41) "(...) el hombre no sólo está en el mundo, está con el mundo. Estar con el mundo es el resultado de su apertura a la realidad, que lo hace ser un 'ente de relaciones'".

Hoy compartimos que un nuevo integrante de la especie humana trae, al nacer, una serie de conocimientos (o capacidades de autoorganización del organismo) que permiten la construcción de su identidad a través de la experiencia inmediata con el otro o lo otro significativo en la constitución del ser. Debemos, empero, entender que el conocimiento no se reduce a cognición; el conocimiento es mucho más amplio que lo racional. El conocimiento implica, en algún momento de la vida, las capacidades lógicas y abstractas, pero va más allá:

“El conocimiento es emocional en su mayor parte, pero también es sensorial, perceptual, motor y conductual; todos estos aspectos no son formas secundarias de conocimiento, sino quizás las formas más importantes de conocimiento porque son las que constantemente nos dan la ubicación temporal, espacial y la continuidad de nuestra vida sin necesidad de pensar” (Guidano, 2001, pág. 19).

Así, uno de los conocimientos que trae el niño/la niña al nacer (tal vez el más importante como miembro de la especie humana) son sus capacidades intersubjetivas “que vienen genéticamente estructuradas” (Guidano, 2001, pág. 27) y culturalmente moldeadas, que posibilita la construcción de identidad personal.

Estas capacidades de autoorganización del organismo humano (creencias) se irán transformando de acuerdo al tipo y calidad del vínculo con el otro o lo otro de su mundo inmediato. Si su mundo inmediato (familiar) le especifica a este nuevo organismo humano conocimientos de seguridad, y los acepta para sí en la transformación de sus procesos de autoorganización, todo su sentido de identidad estará especificado por esta forma de ser, y por lo tanto, de sentirse en el mundo. Si por el contrario, acepta la inseguridad dentro de su marco de elementos autoorganizativos, todo su sentido de identidad estará especificado por esta otra forma de ser (sentir) humano que, en conjunto con la emergencia del lenguaje, dará origen a la conciencia temática.

“El lenguaje temático y la conciencia temática, que emergen evolutivamente, le dan otra característica básica a la experiencia humana que es fundamental, y es la capacidad de ordenar el contenido informativo de la experiencia en secuencias (inicio, desarrollo y final), y esto es lo que se llama la Estructura Narrativa de la Experiencia Humana” (Guidano, 2001, págs. 28-29).

De esta forma la identidad personal, como una manera de ser en el mundo, no es estática, sino que vamos construyendo conforme aceptemos las abstracciones de eventos significativos de nuestra experiencia inmediata, en el sentido que hemos escogido para ella.

Así, al nacer un miembro de la especie humana, su marco de creencias se encuentra constituido por aquellos elementos que trae consigo al nacer, sobre los cuales de manera coordinada con el otro o lo otro, van construyendo nuevos elementos que constituyen nuevas capacidades de autoorganizarse posibilitadas en el lenguaje (y a través del lenguaje) temático y la conciencia temática. Estos elementos se combinan y recombinan formando uniones dialécticas que conforman una trama, indivisible e indescifrable, entre lo emocional, lo corporal y lo racional de todo ser humano.

Cuando se provoca saturación de elementos combinados y recombinados dentro del marco de creencias propio (lo que se tiene como conocimiento), el sujeto entra en crisis, requiriendo transformar o modificar algunos elementos o trama de elementos para incorporar elementos nuevos que le permitan nuevas capacidades de autoorganización; es decir, la transformación para la conservación de la viabilidad de la identidad personal.

Como los seres humanos nos hacemos humanos en una realidad interpersonal, intersubjetiva, vamos adquiriendo conocimientos socialmente construidos y culturalmente valorados que se permiten en nuestra propia estructura organizativa, lo que podemos distinguir como proceso autorreferencial. Esto se realiza por la interacción con otros ineludibles y necesarios, y más específicamente en el establecimiento de un estrecho vínculo emocional con aquellos que consideramos significativos en nuestro vivir. Como nos indica John Bowlby (1994, pág. 49) "(...) la generación de una relación con un otro significativo y perdurable en el tiempo, es un requisito básico para que

los seres humanos nos constituyamos como individuos con un sentido de sí mismos único y estable a través del tiempo”.

Esto hace que no sea cualquier Otro, sino otro presente corporalmente, emocionalmente en el vivir, con el cual (y por el cual) vivir. Ya decía Ortega y Gasset: “El ser humano es el único animal que para existir debe tener razones de su existencia” (cit. Guidano, 2001, pág. 30).

Este sentido de sí mismo, único y estable a través del tiempo, dependerá del tipo y calidad del vínculo que se establecerá como resultado del desarrollo de una conducta de apego que será determinada por los patrones de “conducta de crianza” del otro o los otros significativos inmediatos. Bowlby (1989, pág. 40) explica que la conducta de apego es: “(...) cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo”.

Esta relación de apego debemos entenderla, como una sintonía emocional con un otro referencial en la construcción subjetiva del sí mismo; sintonía que se expresa primero en la mirada y, luego, en las palabras, haciéndose cada vez más compleja, hasta llegar a formas de intencionalidades recursivas. Es decir, estamos en presencia de un proceso intersubjetivo, toda vez que entendemos la intersubjetividad como la capacidad humana de compartir intencionalmente con un otro las experiencias subjetivas, o dicho en la bella fórmula de compartir-se-con-un-otro. Así, todo ser humano es significado más allá de la palabra desnuda, de la palabra vacía, de la palabra como referencia simbólica o de la palabra en relación con las cosas del mundo, desde y con la alteridad, desde y con otro ser humano, donde el Otro puede ser él mismo.

## **Multidimensionalidad de la identidad personal: las diferencias humanas**

Todo ser humano se hace humano en la relación con otro ser humano (sistemas sociales) en una relación de doble contingencia; es decir, la constitución de sistemas sociales se realiza en una doble perspectiva. Así, la doble contingencia es la base de la realización de los sistemas sociales. Como nos señala Lévinas (2000, pág. 80): “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago”.

En otro sentido, si comulgamos con la propuesta vigotskiana que, el aprendizaje antecede al desarrollo, no podemos dejar de reconocer la construcción de identidades personales que se da como resultado de las derivas ontogenéticas de cada individuo, entendido como una totalidad infragmentable, indivisible, que sólo se le debe (puede) ser observada como un sistema desde (en) la complejidad (Manosalva y Tapia, 2009). Es en el reconocimiento de estas identidades personales que podemos observar, con mayor nitidez y claridad epistemológica, la diversidad constituyente y constitutiva del conjunto de la especie humana, en una relación triádica que Edgar Morin (2009, pág. 58) señala como la trinidad individuo-sociedad-especie: “(...) no sólo los individuos están en la especie, la especie está en los individuos; no sólo los individuos están en la sociedad, la sociedad está en el interior de los individuos imprimiéndoles su cultura desde su nacimiento”.

Todo individuo es único e irreplicable, original en esencia y, por lo tanto, idéntico sólo a sí mismo; singular en la pluralidad; un verso en el pluriverso de la existencia de la vida. Sujeto a sí mismo en su propia construcción identitaria, cada ser humano busca en una doble relación

comunicativa el identificarse/diferenciarse del otro. Búsqueda no siempre consciente, pero presente y constitutiva del ser existente que sólo se puede observar/explicar desde la complejidad multidimensional y plurisignificativa; o dicho de otro modo, no se puede explicar/observar en su totalidad porque es compleja, multidimensional y plurisignificativa, justamente porque cada ser humano desarrolla sus propios pensamientos. Como dice Edgar Morin (2009, pág. 54): “En el seno de la existencia, somos sujetos humanos cuya mente no solamente ha desarrollado la inteligencia, sino que ha engendrado en sí la consciencia y el pensamiento”.

La identidad personal está integrada multidimensionalmente por penetración de elementos sociales que manifiestan una determinada cultura, históricamente construida. Así, 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. Somos iguales y diferentes a la vez, pero cuando sólo se ve la diferencia se provoca la incomprensión, la distancia, la negación.

“La dificultad profunda reside en concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad de lo uno. Quienes ven (sólo) la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana, quienes ven (sólo) la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas” (Morin, 2009, pág. 73).

Las paradojas anteriores se pueden visibilizar en los relatos identitarios, donde los significantes y significados manifiestos dan cuenta de una narrativa personal continua



en la amalgama de experiencias discontinuas. Donde, los significados y significantes son siempre socialmente construidos y, personalmente interpretados, lo que gatilla las rupturas socio-históricas y las derivas ontogénicas en nuevas formas de ser siendo. Como describe Teresa Ríos (2005, pág. 54): “El relato, según Ricoeur, tiene una propiedad de configuración. Cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada. Este espacio otorga la posibilidad de articular dos momentos que aparentemente se contraponen, como lo son explicar y comprender. Sin embargo, en la relación del dialogo estas dos instancias no se oponen sino que se complementan, pues el relato explica y, mientras explica, se comprende”.

Lo anterior nos muestra que toda construcción de identidad personal, al ser narrada, se manifiesta como un proceso de auto-comprensión que posibilita la emancipación y, por lo tanto, la transformación de los discursos en la consciencia de la palabra politizada.

Así, la identidad personal es una construcción auto-referida en la palabra y los silencios; en lo que dicen o no dicen los otros de mí, que se tornan para el sí en la construcción del autorelato, la biografía propia significada y significando desde/con/por/en/hacia los otros, lo que hace de la identidad personal un proceso siempre dinámico, flexible e inacabado. Como decía el filósofo efesino, Heráclito: “Todo corre, todo fluye. Nadie se puede bañar dos veces en el mismo río, porque el río permanece, pero el agua ya no es la misma. La realidad es cambiante y mudable”.

Esta realidad no es una realidad transcendental, fuera del sí, sino construida en relación con otros/otras que se nos presentan y se van, pero permanecen en una realidad constitutiva del sí y constituyente del otro (incognoscible) que podemos sentir y en el cual confiar.

Cuando nacemos biológicamente, también tenemos la posibilidad de nacer socialmente. Es ese Otro que me observa, el que me nombra y por el cual soy heredero de otros y con el cual seguiré siendo en otros de múltiples formas comprendido, en su propia explicación de su experiencia.

“A la manera de un punto del holograma, llevamos en el seno de nuestra singularidad no sólo toda la humanidad, toda la vida, sino casi todo el cosmos, incluido su misterio que yace en el fondo de nuestros seres” (Morin, 2009, pág. 55).

Somos, en cuerpo, emoción y explicación, herederos comunes de cultura.

Esto es común para todos los seres humanos, pero cada ser humano lo experimenta como algo singular, único, irreplicable que nos hace diferentes de otro y se nos deviene en diversidad humana. Lo uno múltiple.

“De este modo, cada vez, en cada ocurrencia, podemos observar la unidad primera y genérica, la extraordinaria proliferación de multiplicidades, y concluir que es esta unidad lo que permite la multiplicidad. Las diversidades individuales, culturales, sociales, no son sino modulaciones alrededor del género singular, actualizan, en sus singularidades propias, la potencia diversificadora infinita del modelo singular” (Morin, 2009, pág. 72).

Somos únicos, nombrados, significados y valorados en las emociones que se producen con las cuales, luego, explicamos nuestra existencia y comprendemos nuestra identidad. Por ello no es lo mismo un cuerpo negro o blanco, hombre o mujer, de ojos claros u oscuros, con más o menos dedos, conforme o deforme... De esta manera, no existe una identidad personal en esencia, no tenemos una existencia esencialista, sino, siempre somos en cuanto Otros nos significan. Construimos nuestra

identidad personal según las valoraciones socio-histórica-cultural y políticamente sostenidas.

Así, el cuerpo, como manifestación material de la identidad personal, expresa la continuidad del sí y permite nuestro reconocimiento en relación con (a) los significados socio históricamente construidos y psicosocialmente valorados. Un cuerpo que se nombra, porque al nombrarnos nos hacen responsables de nuestras acciones. El nombre, como una marca, permite identificar el cuerpo en relación con otros y singularizar(nos) nuestra experiencia. Somos (en cuerpo) nombrados, significados y situados.

Somos en un lugar asignados signados, señalados y señalando con las marcas del deseo o el desprecio, la decencia o la indecencia, la dignidad o la indignidad. De esta manera, en estos espacios geográficos permitimos y manifestamos sentidos personales; es decir, nuestra propia identidad personal en relación (y con relación) al lugar y a los Otros.

En un tiempo cósmico somos una minúscula partícula casi insignificante, que sólo significamos en un tiempo vivido, un tiempo personal tan nuestro, como indescifrable, pero a la vez, somos en un tiempo social que nos significa, somos con Otro en un mismo tiempo acordado e impuesto. Así, no podemos dejar de Ser o escapar del tiempo, como no podemos dejar o escapar de un espacio geográfico específico. Siempre estamos en un lugar, aunque cambie o nos cambien los territorios. Y siempre somos en un tiempo vivido y/o consensuado.

Tanto como nuestra historia filogenética no es neutra, nuestra historia ontogenética tampoco lo es. Somos en la palabra dicha o silenciada, que se vuelve nuestra palabra, construidos (y no a imagen de Dios). Somos significados por los Otros, históricamente construidos e individualmente organizados. De este modo, vamos

creando un significado de la organización personal, que podemos manifestar en una trama narrativa de nuestra propia existencia. Experiencia vital explicada por (y en) la valoración de los Otros, que también son Otros. Bien podríamos ser eventos en la historia de la historia humana y, por lo tanto, desaparecer en el mismo instante de aparecer, pero –a diferencia de un evento- somos conscientes del tiempo que va del nacimiento a la muerte, del inicio al fin, por lo que no podemos ser principio y fin, sino sólo entre alfa y omega; por lo tanto somos, en la conciencia del tiempo, temporalidad.

Es el tiempo, en la conciencia del tiempo, que vamos estructurando procesalmente nuestra identidad personal.

“Mediante la organización subjetiva del tiempo la experiencia de la vida del hombre deviene en existencia personal; con la autoconciencia, la temporalidad emerge como el dominio de conocimiento más específico de la dimensión ontológica de la existencia humana” (Balbi, 2004, pág. 312).

Desde una plataforma hermenéutica podemos decir que nuestra identidad personal es una identidad narrativa. Como dice Marta López Gil (2000, pág. 93): “Es en virtud de un relato identificador, que somos ‘alguien’ para los otros y para nosotros mismos, y no ‘algo’.

Somos en el relato de nuestras propias vidas conscientes, por nuestra capacidad de memoria, por ser en un espacio geográfico, por ser con los otros en un tiempo y en sensualidades (de los cuerpos y las palabras). Por ello, aunque parezca trivial, siempre somos mientras somos.

Entonces, preguntémosnos: ¿Qué sospechosa intención posmoderna hay en plantear la disolución de la identidad personal, o un sí-mismo saturado o identidades defectuosas, o anormales o la búsqueda de la fragmentación humana en miles de trozos dispersos en el

Cyber-espacio, en una sociedad del consumo, la informática y de la economía global?

Las recientes teorías que explican la construcción de identidad personal (Morin, 2009), llevan implícitas la hipercomplejidad bio-psico-socio-histórico-cultural-política y económica de su desarrollo. Por ello puedo decir que la identidad de una persona con discapacidad, es una construcción sociopolíticamente situada, que se manifiesta en los discursos de desigualdad social.

Consideremos que en nuestra sociedad occidental, la discapacidad ha sido configurada históricamente como una calamidad personal por desviación de lo que se considera socialmente normal. Al ser considerada la persona con discapacidad un desviado/a social, su identidad personal y condición social es devaluada. Se estigmatiza su condición afectando su representación personal, la construcción del sí mismo, su identidad. Así, se le hace a imagen y semejanza de la palabra.

### **El control del discurso como medio de imposición signo-ideológica de la discapacidad**

Las macroestructuras semánticas controlan los grupos de poderes autopresentados y representados como “normales” que presentan a los Otros como “anormales”. Así, el Nosotros-Otros se polariza en discursos diferenciadores y estigmatizantes, hasta ser inconscientes. De esta forma, a lo largo de la historia humana, las representaciones sociales de/hacia las personas con discapacidad, han torneado variabilidades semánticas –de acuerdo al contexto- tales como: “monstruos”, “representantes diabólicos”, “anormales”, “deficientes”, “inválidos”, “minusválidos”, “discapacitados”, “integrados”, “incluidos”, “diversos”, y tantos otros que no menciono en la molestia de encontrarme con eufemismos que en nada provocan una inflexión con las concepciones

marginantes y estigmatizadoras de las personas con discapacidad.

En este sentido, el concepto de discapacidad es tomado por un discurso ideológico que significa a la persona en esta condición, como diferente, como anormal, conformando con ello una representación social fuertemente aceptada como la forma correcta de sentir, pensar y actuar en una determinada sociedad.

El discurso produce sujetos, tanto como produce realidades sociales materializadas en la palabra y en el tejido vivo del lenguaje.

Discursos y palabras para configurar al Otro en un grupo, una clase o un conjunto que, aunque no sea visible, se le pueda nombrar y, con ello creer, que se le puede identificar. Creemos tener al Otro re-imaginado, re-figurado o re-presentado. Y, aunque no lo manifestemos, creemos que es compartida y, con ello, naturalizada. El estereotipo crea la ilusión de conocer al Otro, o permite la arrogancia de preguntar por el Otro, o de hablar respecto del Otro, o hacer algo para el Otro, lo que oculta una clara intención discriminatoria y/o acciones –simbólicas o materializadas- de segregación, que se manifiestan en el reconocimiento de Ellos o Ellas. De esta forma, el Otro ya no es un extraño desconocido, pues lo hemos transformado en un extraño que creemos conocer en los aspectos negativos y positivos que le hemos asignado.

El gran desafío entonces es develar, o 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 o lastimera, por medio de un movimiento ideológico que busca o construye diferencias humanas para diferenciar en extremos a los seres humanos. Me refiero al diferencialismo.

El reto que se nos presenta en el ámbito profesional, 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) 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 supremacía de poder y de control social a través del discurso. 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. Es la palabra que disfraza, transmuta o vela (y también revela), la intención. Así, cuando se habla de “los diversos”, se habla de los otros que debemos tolerar (aguantar) porque reafirman la normalidad.

### **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, pág. 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, 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-político y económica de lo humano.

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 ab-soluto 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, pág. 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. Creamos una ficción del Otro.

### **Más allá de las fronteras del sí mismo**

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 diversidad. 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.



## **Hermenéutica y discurso: El decir de las palabras en la construcción de identidad anormal**

La fuerte pérdida de la influencia del paradigma positivista en las ciencias sociales y específicamente en el conocimiento psicológico y experiencia humana, más nuevas reflexiones en torno a la construcción del conocimiento en psicología y sociología, fue dando cuerpo a un interés creciente por los discursos epistemológicos y paradigmas que condicionan no sólo lo que se explica, sino fundamentalmente la observación que se realiza en el acto de observar.

Al realizar un análisis de los procesos de construcción de las teorías del conocimiento y producción de elementos que permitieran una profundización de los fenómenos a estudiar nos encontramos con una ontología de lo real fuertemente mediatizada por la matriz sujeto-objeto, donde los modelos utilizados, de carácter lineal, se polarizaron a la razón o al objeto de conocimiento utilizando metodologías analíticas, descriptivas y simplistas para explicar el fenómeno; así, empirismo y racionalismo se nos muestran como “dos caras de una misma moneda”. Esta escisión impidió la construcción de teorías complejas al valorar el orden y regularidad dada por la atomización de los sistemas de estudio.

Tan fuerte resultó el paradigma positivista que se desechó todo aquello que no se explicara en sus coordenadas. Al excluir ciertos fenómenos de la experiencia humana, el ser humano fue perdiendo elementos que permitían una mayor y mejor explicación de la autoorganización filogenética y ontogenética. Esto llevó a nuevos planteamientos paradigmáticos y acentuación en el lenguaje como objeto de la Hermenéutica, por

consiguiente a una nueva dimensión explicativa que podemos observar desde la metateoría constructivista.

Como manifiesta Cruz (2012) (...) “dado que el ser humano vive situado en el lenguaje y el tiempo, resulta complejo concebir un conocimiento absoluto, objetivo y sistemático del mundo, del cual él forma parte constitutiva. Por lo tanto, la pretensión de verdad, desde la hermenéutica, es radicalmente distinta a las de las ciencias positivistas, y está completamente en la línea de la metateoría constructivista, que comprende el conocimiento humano como una construcción activa de la realidad y no el reflejo unívoco de ella, y concibe la verdad solo como una aproximación parcial y transitoria, características que surgen de la co-pertenencia del sujeto-intérprete al ámbito del objeto-interpretable” (pág. 72).

### **Las palabras y el discurso**

Superada la concepción clásica del lenguaje (en lo que se ha considerado en llamar el giro lingüístico), la palabra es vista de forma inferencial y no como un código de representación; es decir, las palabras dicen más que las propias palabras. Como lo expresa Santander (2011, pág. 208) “(...) sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico”.

El lenguaje produce sentidos por los sujetos y, a la vez, los sujetos son producidos por y el lenguaje. Así, todo lo dicho en otro lugar y en otro tiempo también es nuestro, pero tan diferente que nos hace distintos de nosotros mismos. A veces esto no lo sabemos e ilusionamos que nos comprendemos, cuando en realidad sólo interpretamos tangencialmente la comunicación del otro.

Tanto el otro como el sí mismo, estamos impedidos de comunicar fidedignamente lo que deseamos comunicar. Y tanto como no podemos comunicar todo lo comunicable, tampoco nunca podemos decir nada original, porque cuando creemos que lo hemos dicho, debemos tener presente que no son nuestras las palabras.

Las palabras irrumpen sin permiso en el sí, y con la historia que cargan y por las cuales se hacen, van historizando singularidades que devienen en diversidad discursiva y ontogenética. Pero las palabras no están libres ni sueltas. Atrapadas en la memoria, requieren de ellas mismas para sostenerse. De este modo, lo que es dicho en un momento es determinado socio-históricamente de acuerdo a una posición ideológica dada. Así la palabra no es neutra, ni inocente quien la dice con sentido.

Es por las palabras que el sujeto deviene en subjetividad; es decir, el sujeto se constituye en sujeto ideológicamente al operar en el inconsciente la construcción básica de su identidad, en una suerte de estructura-funcionamiento en acoplamiento con el tono emocional básico definido en el postracionalismo de Guidano (1994). Las palabras entendidas y significadas se entrelazan con la emocionalidad para quedarse en el cuerpo que las materializa y las transforma en verbo de una manera tan transparente que no las podemos observar como condición de nuestra propia existencia. Luego, y sólo en la distancia de aquel o aquella que recibe la imposición ideológica que cargan nuestras palabras, podemos observar los sentidos que se opacan en nuestros discursos y, si hacemos un esfuerzo de doble hermenéutica, podemos tener la posibilidad de analizarlos.

Con la valoración epistémica del lenguaje en sus funciones informativa, interpretativa y generativa (Echeverría, 2003), el análisis del discurso (AD) se ha

convertido en una valiosa herramienta heurística de las Ciencias Humanas en general.

La posibilidad que abre el AD, es leer los textos más allá de lo evidente para producir nuevos textos, en una suerte de doble hermenéutica (Sayago, 2007) que posibilita transparentar prácticas sociales que reproducen unas determinadas culturas de exclusión y construcción identitaria de alteridad negativa.

Los discursos son prácticas que circulan socialmente y son producidos bajo ciertos condicionantes ideológicos de los cuales no necesariamente somos conscientes, pues los discursos no se muestran transparentes. Así, debemos entender los discursos como “(...) síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas” (Santander, 2011, pág. 210).

Al realizar AD lo que debemos hacer y tener siempre en consideración es focalizarnos en el discurso como acción social; es decir, al realizar AD debemos observar lo social en su propia producción discursiva. Esto es lo que lo hace altamente recomendable como posibilidad de estudio para las Ciencias Humanas en general. Enfatizamos en esto, pues algunos han tomado el AD como si fuera una metodología y por tanto buscan “la técnica”, cuando en realidad se acerca más a una disciplina transdisciplinaria que se ocupa de significados. Como nos señala Chomsky (1998) “no hay mayor controversia sobre cómo proceder en cuanto a los sonidos, pero respecto al significado, hay profundos desacuerdos o, por lo menos, así parece; algunos puede que desaparezcan a la luz de un examen más de cerca. Los estudios empíricos parecen enfocar los problemas del significado como si estudiaran los sonidos, como fonología y fonética. Tratan de descubrir las propiedades semánticas de la palabra ‘libro’: que es nominal, no verbal; que se la usa para referirse a un



artefacto, no a una substancia como el agua o a una abstracción como la salud, etc. Uno puede preguntarse si estas propiedades son parte del significado de la palabra 'libro' o del concepto asociado con la palabra" (pág. 51).

### **El proceso de categorización en la construcción de la "anormalidad": En búsqueda del significado**

La definición clásica de categoría dice relación con los límites de los elementos que la constituyen y la diferencian de otras categorías. La pertenencia o no pertenencia de un elemento dentro de la categoría estaría perfectamente delimitado por las características que se le han definido o atribuido, de modo que toda categoría sería discreta y toda unidad sería binaria. Esta definición aristotélica objetivista permite crear la ilusión de un mundo con independencia del intérprete, pues sus bases filosóficas descansan en el realismo empírico.

En el ámbito de la semántica léxica podemos observar límites difusos de categorización o simplemente no observarlos porque se va ampliando la categoría en la medida que hacemos una distancia con los elementos más representativos (prototipos) de la clase, lo que nos muestra la inoperancia de conceptualización discreta de unidades lingüísticas que descontextualizan del entorno o situación específica de lo que se vive.

"Frente a caracterizaciones discretas que habrán de traducirse en definiciones categoriales perfectamente acotadas, la asunción del principio de no-discreción desembocaría en la elaboración de clases lingüísticas de límites borrosos, aparentemente menos adecuados descriptiva y explicativamente" (Vera Lujan, 1994, pág. 123).

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.

Cuando la categoría se estereotipa, 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.

De este modo, se constituyen las diferencias humanas en categorías de diferentes sujetos. Así, se excluye estigmatizando al Otro desde la mismidad. Se anormaliza para reafirmar aquello que se levanta como “normal”. Son Ellos, los otros los anormales. Son ellos, los otros a quienes se les excluye, pero aquí se da una construcción no necesariamente perceptible de inmediato, pues se les excluye incluyéndolos.

Se les incluye en un grupo de pertenencia según rasgos que se les han atribuido desde la no aceptación de ciertas características que se homogenizan para delimitar fronteras discretas.

No es la normalidad la que se define sino la anormalidad. Todo aquel que no pertenece a estas categorías de indeseabilidad es normal y todo aquel que pertenece a estas categorías construidas es anormal. Así me atrevo a hablar de una exclusión incluyente.

Se levantan discursos, se muestran cifras, se señalan casos para significar la “anormalidad”. Como si el signo “anormal” emergiera de una objetividad trascendental, cuando en el fondo se constituye por una objetividad consensuada.

### **Semiótica y semántica cognitiva**

A diferencia de las señales, propias en el uso natural de conservación de todo ser vivo, los signos son herramientas culturales construidas por los seres humanos para regular los comportamientos propios, los de otros y las interacciones que surgen en el coexistir. Para ello, el signo aporta un significado para aquellos que lo comparten; en otras palabras, todo signo, para que se constituya como tal, debe ser comprendido. De este modo, el significado es algo inherente al signo (Pierce, 1988), en tanto significa algo para alguien.

En la semiótica de Pierce, la significación presenta un carácter trisómico, donde destaca la presencia de un interpretante en la comprensión variable del signo. Esta concepción lo aleja de la concepción dicotómica clásica de Saussure (1963).

Mientras el modelo de Saussure es bidimensional, el modelo de Pierce es tricotómico, con lo que se distancian en su naturaleza epistemológica, puesto que este último no agrega –simplemente – un tercer elemento al modelo de signo saussureano (como puede aparecer en una mirada superficial) sino que destaca las relaciones multilaterales entre los tres elementos componentes del signo.

“Si el signo, como vuelvo a repetir, es algo que representa a otro algo para alguien, entonces el signo sólo es tal cuando una expresión y un contenido están en correlación, y ambos elementos se han convertido en una unidad que emerge de esa correlación(...)” (Sisto, 1998, pág. 17)

Esta relación triple del signo en Pierce (el signo mismo, el objeto y el interpretante), hace que su distinción sea dinámica y relativa, dependiendo de los signos mentales del intérprete. Esto repercute en la ilusión que lo comunicado sea lo comunicable, pues depende del

interpretante del otro (por más acuerdos que en ellos exista).

Se constituye así, una relación entre referente y signo, que sólo cobra sentido para el intérprete que realiza la correlación según su o sus interpretantes. Siendo así, puede darse, de forma tácita o implícita, un cambio de significados asociados a un signo o cambios de signos para un mismo significado. Como señalan Gutiérrez, Ball y Márquez (2008): “La cultura, dado su carácter dinámico, complejo y variable en función de sus ideologías, intereses y necesidades, ajustará los signos y sus significados de acuerdo a las representaciones mentales establecidas en la relación comunicativa de los seres humanos” (pág. 682).

Si consideramos esta tricotomía de Pierce podemos decir, entonces, que toda categorización es dependiente de quien la realiza y de los criterios que utiliza para su construcción; es decir, no existe categorización con independencia del sujeto que construye y transmite.

Posteriormente E. Benveniste, desde una posición crítica de los planteamientos de Pierce, retoma la tímida noción de sistema que esboza Saussure y levanta su teoría de la diferenciación de sistemas de signos en dos niveles de significación: semiótico y semántico. El primero lo reserva para la capacidad de reconocimiento de unidades lingüísticas y al segundo, a la capacidad de comprensión del todo (discurso) al que se subordinan los signos. De este modo se abre la dimensión de la enunciación en los actores del acto comunicativo y el contexto de su realización. Así, tanto el sistema de significación semiótico como el sistema de significación semántico son constituidos por un sistema mayor que es la lengua, que se transmite por socialización y que se produce y reproduce según los contextos, hasta, incluso, naturalizarse a nivel cognitivo y representacional. Así, cuando ya se ha naturalizado la palabra, esta no entra en

sospecha, no se cuestiona en lo inmediato, pues su cuestionamiento inquieta o perturba la propia identidad (no así la de los otros). De este modo, el discurso contribuye a la construcción de identidad [tal vez este sería la salvación de Hume (1977) del callejón sin salida en que se perdió por aferrarse al empirismo].

A estas alturas podemos decir que el lenguaje es un instrumento de dominación o seducción para una determinada práctica social de sometimiento o liberación. En este sentido, todo discurso lleva implícita la carga ideológica que se materializa en las palabras y construye identidad tanto individual como social.

Lo anterior nos puede permitir cierta comprensión mínima de la construcción de normalidad y anormalidad.

### **El estereotipo como fenómeno signo-ideológico**

El estereotipo crea la ilusión de conocer al Otro, o permite la arrogancia de preguntar por el Otro, o de hablar respecto del Otro, o hacer algo para el Otro, lo que oculta una clara intención discriminatoria y/o acciones – simbólicas o materializadas- de segregación, que se manifiestan en el reconocimiento de Ellos o Ellas. De esta forma, el Otro ya no es un extraño desconocido, pues lo hemos transformado en un extraño que creemos conocer en los aspectos negativos y positivos que le hemos asignado.

El mismo Moscovici define el estereotipo como una categoría de atributos o características específicas que les son asignados a un grupo, siendo la rigidez de esta representación, su característica principal. Así, tendemos a aumentar los aspectos positivos del endogrupo y a disminuir los del exogrupo y, de la misma forma, disminuimos nuestros aspectos negativos y aumentamos los aspectos negativos de los otros grupos.

Soto y Vasco (2008, pág. 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”.

Reparemos en la siguiente diferenciación, que puede parecer trivial, pero tiene grandes repercusiones epistémicas respecto de los conceptos de diversidad. 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. Esto último sólo se explica en el uso de la construcción de un signo para diferenciar, a la distancia, a ese otro que reafirma y confirma al “nosotros”. Un uso que oculta la intención de poderío signo-ideológico para controlar poblaciones humanas, como en el caso específico de la discapacidad. Así, y en este sentido, podemos afirmar que mediante el discurso se transmiten ideologías y que las ideologías se manifiestan en los discursos.

Como señala van Dijk (2009): “(...) las formas de discurso público controladas por las élites simbólicas, los políticos, los periodistas, los científicos, los escritores y los burócratas, construyen, perpetúan y legitiman muchas

formas de desigualdad social, tales como las basadas en el género, la clase y la raza”. (pág. 11)

### **Las sombras de las palabras**

Las palabras no son inocentes y se resignifican más de lo que la propia palabra, cínicamente, pretende decir. Así, el lenguaje se mueve en un laberinto que conoce y que puede perderse sólo para distorsionar, ocultar o precipitar su propio significado que impone sutilmente como un suspiro, pero que puede arrastrar un estertor.

Más allá de las palabras dichas (o de aquellas silenciadas) hay un sentido que las carga de lujuriosa discursividad, para distraer del sentido ideológico con que se levantan.

Ahí, entre las palabras y con las palabras se mantiene la desigualdad social y en ellas se sacrifican poblaciones para mantener la pretendida normalidad con que se justifica la inequidad social. Así ha sido históricamente con las personas ciegas, sordas, con restricciones para desplazarse, con malformaciones congénitas o amputaciones; poblaciones denominadas “con discapacidad”. Para estas personas ¿cuáles han sido las categorías construidas para denotar y connotar anormalidad? ¿Qué significados y sentidos cobran los distintos signos con los que se nombra a las personas con discapacidad? ¿Es la Educación Especial un aparato disciplinar de anormalidad? ¿Desde dónde y cómo se construye el concepto de alteridad deficiente, anormal, defectuosa? ¿Pueden las políticas de valoración de la diversidad romper con el estigma de anormalidad con que se significa a las personas con discapacidad? ¿Se mantendrá el sentido clásico de la lógica formal de construcción de identidad y diferencia en los nuevos dispositivos de categorización de anormalidad?

Tal vez, en la búsqueda de respuestas a estas u otras interrogantes, sea que nos encontramos con Eduardo de la Vega (2008) cuando denuncia la promesa de la escuela de incluir e integrar las diferencias de raza, género, sociales, culturales y otras. “La escuela trastabilla, reabsorbe las nuevas narrativas, acomoda sus prácticas, deambula vacilante entre las fuerzas que la transforman y aquellas que se le oponen, bascula entre la caída y la resistencia, entre el estigma y la habilitación. Aparece refractaria ante las fuerzas revulsivas que no dejan de invocarla, de dirigirla sus discursos e interpelarla. Su resistencia es paradójica y astuta: cambia las palabras para no cambiar sus prácticas, recodifica los discursos que la perturban sobre el suelo arqueológico de su normalismo fundacional” (pág. 7).

Las palabras tienen sombras. El lado oscuro de las palabras es imperceptible, pues estamos en su misma sombra. Ella nos tiñe, nos vela, nos deja hablar para detectar sus nuevas formas de perfección de la oquedad. Pues detrás de ellas se mantiene la indiferencia por los otros de los otros, como si no fuéramos, todos, partes de la misma humanidad.

Las astillas tienen pretensiones de madero.



## **Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal**

Antes, deseo agradecer los importantes aportes que me ha otorgado la profesora Carolina Tapia en la construcción de este texto. Con ella llegamos a la conclusión que toda situación de normalidad, o de aparente normalidad, está definida cronológicamente de acuerdo a los discursos de poder que la construyen, la sostienen y constriñen para unos incluidos y la desbordan para los excluidos en los espacios de la anormalidad. Es realizando la anormalidad que se reafirma la normalidad. Se construye la alteridad anormal para reafirmar la mismidad normal. Un Otro es el deficiente, el minusválido, el incapacitado, el atípico, el anormal. Siempre un Otro. El “diferente”, asignado a un espacio geográfico y marcado con un significante personal reduccionista, es significado más allá de la palabra; desde un lenguaje desbordado se naturaliza su condicionamiento hasta invisibilizar su construcción social (aun cuando no es total).

Es, dentro de la anterior racionalidad, que se construyen categorías de la diversidad en sus diferentes manifestaciones y, luego de haberlas construido, pretendemos atenderlas, pero luego esta atención (sobre la base de la ficción de que existen identidades de los negros, identidades de géneros, identidades de etnias, identidades de pobres, identidades de jóvenes, en definitiva identidades de grupos humanos o categorías humanas), se transforma en control y sometimiento. Ya no trabajamos o relacionamos con los otros, sino para otros o sobre otros o contra otros, desde nuestras propias miradas que -como dice Skliar- manchan o matan.

Con el lenguaje la Mismidad construye alteridad deficiente o anormal para devenir en reafirmación de la propia

Mismidad. Se impone el Sí en el Otro o el Sí para el Otro que se transforma en contra del Otro. Pero no en un contra que lo anule por completo. Es un contra que lo mantiene en permanente agonía. No es un contra a favor de la muerte del Otro, pues ello diluiría la Mismidad. Tampoco es un con el Otro en una relación simétrica, pues ello atentaría con el poder del Sí.

El yo, sí mismo, identidad colonizadora y positivista, llena su propio Ego en la construcción de un Otro deficiente o un Alter anormal. No es la Alteridad levinasiana de la que hablamos y denunciemos (y que por cierto valoramos desde la anunciación), sino la alteridad que se construye por y para la supremacía de poder de esas identidades arrogantes de “la verdad, bondad y belleza” y de una supuesta moral trascendental. Esa identidad, bestia del Apocalipsis, es la que pretendemos denunciar. Mismidad que mira al Otro no como individuo, sino, precisamente, como dividido.

### **El Otro oprimido en categorías significantes**

Tomando argumentos nucleados en torno a E. Lévinas, P. Freire y de M. Foucault, intentaremos explicar -desde un paradigma hermenéutico-crítico- cómo se construye socio-históricamente el binomio anormalidad/normalidad para argumentar la exclusión social de sujetos que desbordan las categorías estereotipadas en que se les han adscrito.

Sea cualquiera la argumentación que han utilizado las sociedades a lo largo de la historia, siempre han existido “los diferentes” en relación con lo que cada sociedad considera adecuado o inadecuado, aceptable o inaceptable, normal o anormal para cada uno de sus miembros. Así, las prácticas sociales de negación, exclusión y/o muerte, históricamente contextualizadas, han intentado construir una identidad común a partir del aniquilamiento de las diferencias humanas o la exclusión

en categorías de ciertas características individuales humanas, a las que se les atribuye algún valor negativo desde los grupos en ejercicio de opresión.

En toda situación de asimetría relacional el “yo-otro” o el “nosotros-otros” se presenta y representa como opuestos; esta rivalidad se materializa en la competitividad, en la negación y exclusión del Otro que se visibiliza como amenaza. A la vez, el excluido, en el acto de exclusión, válida al “otro” en su poder, y con ello se refuerza la relación opresor-oprimido, invisibilizándose esta relación hasta naturalizarse en la vida de los seres humanos.

Según lo expresa Paulo Freire, en *Pedagogía del Oprimido* (1970, pág. 45), “sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor”. Esto es lo que pretendemos al focalizar relaciones de asimetría de poder, amparados en un supuesto “saber”. No se trata de relacionarse para el otro, pues como ha distinguido Freire, ese para puede luego, rápidamente, tornarse en sobre el otro o contra el otro.

Toda práctica social emancipatoria, debería darse en un tipo de relación humana con el otro. Pero no un Otro-Yo (visto desde la mismidad en su política colonizadora), sino un Otro en su alteridad. Otro legítimo Otro en su otredad o, en su propia forma que ser-siendo.

En esa relación con-el-Otro-en-su-alteridad no hay cabida a la exclusión, pues esa relación necesariamente es dialógica. Es en el dialogo que se diluye la adjetivación de normal o anormal. Y, es evidente que, donde no hay existencia de una relación basada en el dialogo, se da la construcción de la anormalidad. Precisamente, donde se da una asimetría relacional, emerge el germen del binomio normal/anormal. Hay desprecio por el otro y sujeción que se va naturalizando en la relación hasta

transparentarla. Nosotros queremos, en alguna medida, por pequeña que sea, opacarla para hacerla visible y hacerla visible para transformarla. Mencionaremos, como ejemplos históricos, cuatro categorías de seres humanos construidas para aplastar. Pero, toda categorización de los seres humanos (no sólo estas cuatro que deseamos mostrar) conlleva el riesgo del estereotipo y las marcas de la indecencia. Estigmatizar para lograr el sometimiento en nuestras culturas: las mujeres, los niños, los homosexuales, los ciegos, los sordos, los amputados, los enanos, los negros, los pobres, los viejos, los étnicos, los protestantes, los jóvenes, los “otros diferentes”... ¿Los diferentes para quién?!

¿Acaso no se oculta tras un discurso de tolerancia a los diversos, la aberrante negación, suspendida en el tiempo, del Otro que se considera diferente del Sí, distinto del Nosotros? ¿No es mejor desenmascarar la “tolerancia a los diversos” para que podamos observar su rostro que dice: “aguantar a los diferentes a nosotros” o “soportar a los distintos a mí”? Esto nos parece que es más del mismo discurso positivista y controlador. Pretender conocer al Otro en categorías significantes, nada tiene de hermenéutico y menos de transformador.

Comulgamos con la idea de Lèvinas (2006, pág, 22) que “cada significación verbal está situada en la confluencia de innumerables ríos semánticos.

Exactamente como el lenguaje, la experiencia ya no aparece conformada con elementos aislados, alojados, en cierto modo, en un espacio euclidiano donde podrían exponerse, cada uno por su cuenta, directamente visibles, significando a partir de sí. Significan a partir del ‘mundo’ y de la posición del que mira”.

Respecto de las mujeres: La Biblia ha ocultado a la primera mujer de pensamiento crítico. En Internet podemos encontrar la siguiente información: “Adán y Lilit

nunca hallaron armonía juntos, pues cuando él deseaba tener relaciones sexuales con ella, Lilit se sentía ofendida por la postura acostada que él le exigía. «¿Por qué he de acostarme debajo de ti? —preguntaba—: yo también fui hecha con polvo, y por lo tanto soy tu igual». Como Adán trató de obligarla a obedecer, Lilit, encolerizada, pronunció el nombre mágico de Dios, se elevó por los aires y lo abandonó”.

Pero no sólo tenemos este hecho de ocultamiento de las mujeres. Es consabido que los historiadores han descartado, anulado, suprimido la participación de las mujeres en la esfera social y, principalmente, en los cambios de nuestra historia. Así, las mujeres tienen una historia separada de los hombres (o una historia invisibilizada) que, cuando las feministas hacen la historia de las mujeres, los masculinistas dicen que nos les concierne.

Normalidad construida desde un ser hombre contra una anormalidad construida del ser mujer.

Es curioso que en Chile, mientras el voto masculino a elecciones nacionales se aprobó en 1935, las mujeres sólo pudieran ejercer este derecho en 1949 (y no sólo en Chile este derecho fue tardío para las mujeres).

Será la culpa histórica de los hombres que instala el Día de la Mujer o, el Día de la Mujer será el chivo expiatorio para los 364 días restantes?

Como dijera Simone de Beauvoir “El problema de la mujer siempre ha sido un problema de hombres”.

Respecto de los y las infantes: Es en el siglo XIV que recién se comienza a dar importancia a la infancia. Una infancia que se mantuvo invisible hasta finales de la Edad Media, es reconocida y valorada en sí misma a partir del siglo XVI, donde se distancia y diferencia de los adultos.

Pero esta diferencia aun no es totalmente reconocida, puesto que aun se usa y abusa de la infancia por los explotadores de mano de obra más barata o simplemente mano de obra esclava.

Normalidad construida desde un ser adulto contra una anormalidad construida del ser infante.

Según datos de la OIT, en América Latina y el Caribe suman 17 millones los menores de 17 años que trabajan. En estas condiciones reciben hasta un 80 por ciento menos de salario que los adultos, aunque muchas veces son explotados sin recibir remuneración alguna. Una de las formas más aberrantes que se enmarca dentro del trabajo infantil, es la explotación sexual de la niñez. Dos millones de niños y niñas de entre 5 y 17 años son explotados sexualmente. Para una mayor profundización y conciencia sobre el tema, recomiendo la siguiente página de la Web: [http://www.prensamerocosur.com.ar/apm/nota\\_completa.php?idnota=1034](http://www.prensamerocosur.com.ar/apm/nota_completa.php?idnota=1034).

Respecto de los y las homosexuales: Hace algún tiempo una amiga, del Colectivo Lésbico Mafalda, nos compartió que una prestigiosa Universidad en Chile se encontraba desarrollando una actividad de extensión en torno a “la cura de la homosexualidad”. Nuestra respuesta, ciertamente, fue de horrorosa sorpresa. No podíamos creer lo que ya estaba superado en 1973 por la APA en su DSM IV, donde excluyó la homosexualidad como trastorno psicológico e instaló la homofobia como una enfermedad.

Pero ya sabemos que los argumentos para excluir pueden ser de variada índole. Las justificaciones para oprimir pueden ocultarse en lo mítico, religioso y hasta científico. Cualquier creencia se válida para mantener una supuesta normalidad.

En la Antigüedad, por ejemplo, la homosexualidad era considerada indigna y, por lo tanto, reprobable; así lo podemos observar en los libros sagrados de Israel. Si leemos el Antiguo Testamento (Levítico 18: 22) podemos observar como la homosexualidad, en conjunto con otras conductas, se definen indeseables a los ojos de su Dios. También encontramos proposiciones sobre la homosexualidad, contrarias a la ley de Dios, en el Nuevo Testamento (en Romanos 1: 26-27 y en Corintios 1: 6-9). Esta mirada se mantuvo hasta la Edad Media. Pero en el siglo XVII surgirá un nuevo argumento en contra de los y las homosexuales.

Con el surgimiento de las ciencias, la psiquiatría consideró esta condición como una enfermedad. Uno de los padres de la psiquiatría moderna (Richard von Krafft-Ebing) la consideró una enfermedad degenerativa. Incluso hasta el galardonado Freud dijo que la homosexualidad era un comportamiento previo a la madurez heterosexual y manifestaba la falta de desarrollo sexual y psicológico. No es fácil abrir “las puertas del closet” cuando hay toda una política social instalada, cerrándolas para los que están dentro de ella.

Normalidad construida desde un ser heterosexual contra una anormalidad construida del ser homosexual.

Respecto de las y los discapacitados: Hasta fines del siglo XVI, la discapacidad aun representaba el pecado, la maldad, porque a la base era explicada desde una mirada demonológica o de posesión diabólica. Representantes de Satanás en la Tierra o el pecado de los padres encarnado en “ese cuerpo deforme”. También, lo mismo que a los y las homosexuales, es representada en el Levítico como una abominación.

Es en el siglo XVII que se comienza a observar y explicar la discapacidad desde una concepción biologicista del desarrollo humano; es decir, la discapacidad es una

enfermedad. Siempre el Otro deficiente o anormal. Alteridad minusválida (menos válida). Alteridad discapacitada (con alteraciones en su capacidad). Alteridad incapacitada (sin capacidad).

Recientemente, a inicios del siglo XXI, la discapacidad es explicada desde una mirada psicosocial (nuevo clasificador de la OMS).

Pero no es posible que en pleno siglo XX se les haya usado para experimentos de exterminio del pueblo judío y gitano en la Alemania Nazi. Siempre un otro deficiente o anormal puede ser fácilmente reconstruido como una cosa.

Normalidad construida desde un ser capacitado contra una anormalidad construida del ser discapacitado.

El mantener políticas de significación de alteridad deficiente, permite el uso y abuso del otro oprimido en una categoría de significantes que se naturalizan y transparentan para no verlos, para no hacerlos conscientes, para no hablarlos y, por lo tanto, para que no se pueda transformar su construida condición. El lenguaje construye realidad y, con la misma fuerza, el silencio.

Como señala E. Levinas (2006, pág. 34) en Los Imprevistos de la Historia “en el intervalo que separa al hombre de la idea, puede deslizarse la mentira”. Pero quiero ir más allá de este pensamiento, pues la mentira, el engaño, no sólo se desliza, sino que se construye, se planifica, se materializa en las acciones del ser humano como situación consciente, premeditada.

### **Sobre el Saber y el Poder: El Poder (enunciar) y el Saber (enunciar)**

A través de la historia, la cuestión de la diferencia, ya sea de origen cultural, de género, racial, socioeconómica, de



preferencia y/o determinismo sexual o discapacidad/necesidades especiales, ha suscitado innumerables discusiones en diferentes ámbitos de la sociedad. En este contexto, comprender y aceptar las diferencias ontogenéticas, socioculturales, lingüísticas, etcétera, ha sido concebido como un derecho humano sobre la base del reconocimiento de la diversidad.

Sin embargo, no ha sido una cuestión simple el consensuar las connotaciones semánticas ni representacionales del concepto de diversidad. Sabemos, que no es menor un tipo de discusión sobre tales aspectos, ya que más allá del debate lingüístico y conceptual, estas discusiones apuntan a develar conflictos políticos, ideológicos, y sobre todo, epistemológicos, sobre las relaciones históricamente producidas y reproducidas entorno al poder (enunciar) y al saber (enunciar). Es preciso mencionar, como lo hace Aguado "... que en todas las culturas siempre ha habido, por un lado, individuos diferentes que, bajo las aún más variadas denominaciones, han sido objeto de las todavía más variadas concepciones y formas de trato, y por otro lado, unos también muy variados expertos encargados por las instituciones dominantes en el momento de definir qué es la diferencia, quiénes son los diferentes, cuál es el lugar que les corresponde en la sociedad, y cuál es el trato que deben recibir". (Aguado, 1995, pág. 20)

Si se toma como referencia el hecho de que todas las prácticas sociales, y por lo tanto los sistemas sociales, están permeadas por las representaciones que se han ido configurando en la historia sobre ellos, para ellos y con ellos, podremos plantear que la diversidad -como toda cuestión sociohistórica, política y cultural- ha mostrado diversas caras, implicando distintos modos de representarla y comprenderla. En palabras de Aguado "... cada sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (contexto social), en función de los cuales se establece lo

que es adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado (diferencia), unos encargados (expertos) que precisan la forma de distinguir (criterios de selección) a los sujetos (diferentes), el calificativo con que se les ha de reconocer (terminología), la función que han de desempeñar en la sociedad (papel social) y el trato que se les ha de otorgar” (1995, pág. 20).

Desde estos argumentos, preguntarnos por la historia, los sentidos, las creencias, las representaciones, los discursos, los usos, etcétera, que connotamos con el concepto de diversidad, parece ser una cuestión central para pensar y re-pensar las formas de convivencia y de comunicaciones presentes en los sistemas sociales, y por las políticas de significación que circulan en torno al desafío llamado: “atender a la diversidad”.

Hace años Foucault nos anunciaba que los cambios de eufemismos, y las relaciones que con ellos se devienen, están absolutamente ligados a los nuevos mecanismos y tecnologías de poder. Según Foucault (2001), a partir del siglo XVIII se comienza a llevar a cabo un proceso general de normalización social, política y técnica que tiene efectos en todos los ámbitos relacionales y estructurales de la sociedad; por ellos entiéndase la educación, la familia, las instituciones gubernamentales, entre otras. “El siglo XVIII descubrió esa cosa capital: que el poder no se ejerce simplemente sobre los individuos entendidos como sujetos-súbditos -se ejerce el poder en la población-. No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, quiere decir un grupo de seres vivos que son atravesados, comandados, regidos, por procesos de leyes biológicas. Una población tiene una curva etaria, una pirámide etaria, tiene una morbilidad, tiene un estado de salud; una población puede perecer o, al contrario, puede desarrollarse”. En este contexto, el poder emerge con nuevas políticas de significaciones que implican nuevas formas de comprender, representar, conocer y nombrar la normalidad y la anormalidad ya no

caracterizadas y situadas en el individuo sino en grupos de individuos.

En estas nuevas políticas de significaciones, comienzan a trasladarse los espacios y territorios de lo que se ha conceptualizado y representado como anormalidad. Ya no bastaría con clasificarla, con corregirla, con excluirla ni con segregarla sino, por el contrario, se trata de una anormalidad que hay que observarla, intervenirla, incluirla, y sobre todo, reproducirla. En este sentido, se hace alusión a "(...) un poder que no actúa por la separación en grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciales. Un poder que no está ligado al desconocimiento sino, al contrario, a toda una serie de mecanismos que aseguran la formación, la inversión, la acumulación y el crecimiento del saber" (Foucault, 2001, pág. 55).

Dentro de estas plataformas sociopolíticas, los cambios conceptuales -y no necesariamente semánticos ni representacionales- se hacen necesarios, especialmente, desde el surgimiento de los aparatos disciplinares. A partir de ellos, la clasificación de la anormalidad ha adoptado diferentes criterios y nombres para identificar poblaciones, dentro de los que se distinguen aquellos ligados al área de la medicina: enfermos, perturbados, locos, trastornados; en la pedagogía: deficientes, especiales, necesitados; y en las ciencias jurídicas: antisociales, inadaptados, delincuentes. Con ello, en palabras de Foucault (1976, pág. 10) "(...) el poder se esparció y atravesó a los individuos en la forma de 'disciplinas', o también de 'tecnologías del cuerpo y del comportamiento' que moldeaban al hombre de acuerdo con el ritmo del sistema".

Como ya ha sido mencionado, con el surgimiento de los aparatos disciplinares, surgen procesos de normalización que conllevan procesos de inclusión y formación del saber, cuya principal consecuencia es la unión de

diferentes disciplinas que permitieron la construcción de criterios de clasificación, de conceptualización y, por sobre todo, poblaciones de individuos.

Es decir, al devenir de estas transformaciones científicas - y sus correspondientes saberes eruditos- le debemos la posibilidad de establecer fronteras entre unos y otros, de conceptualizar y nombrar a unos y otros, de definir los espacios y territorios para unos y otros, en definitiva, el Poder (enunciar) y Saber (enunciar) sobre unos y otros.

Los procesos hasta aquí descritos dan cuenta de la necesidad de conceptualizar las diferencias, visibilizar las diferencias, controlar las diferencias y, al mismo tiempo, ignorar las diferencias, como una forma “científicamente” pensada y estudiada para ordenar y homogeneizar las conductas, los aprendizajes y las acciones humanas. Sin embargo, en este escenario junto con poder ordenarlas y homogeneizarlas, es necesario poder tolerarlas e incluirlas. Es en este marco, donde surgen nuevos conceptos y desafíos: La Atención a la Diversidad, como una forma erudita y especializada de hacerse cargo ya no de individuos, de singularidades, de casos particulares, sino, de grupos de individuos, de poblaciones que estando y coexistiendo dentro del sistema deben ser atendidos en el marco de la inclusión de culturas, de estilos de aprendizaje, de clases sociales, de capitales culturales, entre otras tantas categorías que surgen para visualizar y construir determinadas formas de comprender y controlar la diversidad humana, legítimamente presente en coexistencia con los sistemas sociales.

### **¿Qué denotamos y connotamos con el concepto de diversidad y la atención a la diversidad?**

Hace ya un tiempo que las transformaciones sociales, políticas e ideológicas en torno al Poder (enunciar), el Saber (enunciar) y las políticas de significación que circulan sobre las diferencias, ha traído consigo el

surgimiento de un nuevo concepto y demanda a los sistemas sociales: Atender a la diversidad. Así el lobo se viste con la piel de una palabra, con un discurso y un valor, con el que recarga a las sociedades de semántica que reproduce la estigmatización de las diferencias de los diferentes y las alteridades indeseables. Para atender a la diversidad se hace necesario, nuevamente, clasificar desde la arrogancia.

Haciendo referencia a esta comprensión de la diversidad, Skliar es enfático al declarar que “(...) la palabra ‘diversidad’ (pero no ‘diferencia’) ha sido impuesta por el discurso político, cultural, educativo y empresarial. ‘Diversidad’ es, al mismo tiempo, todo y nada; una marca, un consumo, la obsesiva afirmación de las leyes y la excesiva ignorancia de los sentidos; es la mímica de la alteridad, de aquello que debe tener un nombre para ser excluido o incluido y luego, otra vez, ignorado (...) Da la impresión que de lo que se trata es de gobernar la diferencia identificándola y de tratar de integrar a todos en un mundo plural y a la vez globalizado”.

De esta comprensión emergen discursos que hablan de los diversos (los otros), de tipos de diversidad (que luego se tornan en estereotipos), de clases de diversidad (que luego se tornan en mejores/peores) Diversidad desde un referente. En este sentido, estas connotaciones de diversidad no es más que la reducción de la diversidad a un nosotros que se distingue de unos ellos y conceptualiza a unos ellos, lo cual, sin duda, es representativo de los procesos donde se producen y reproducen las relaciones históricas y epistemológicas entre el poder (enunciar) y saber (enunciar). En palabras de Skliar (2008, pág. 3), “así el ‘yo’ y el ‘nosotros’ vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada, un privilegio que consiste, básicamente, en inaugurar, diseminar y sostener contra viento y marea los significados y las representaciones acerca de la alteridad,

sin la necesidad de involucrarse lingüística, política o pedagógicamente en ello”.

Justamente, a estos discursos y tipos de pensamientos egocentristas y ensimismados, le debemos el auge del desafío llamado: “Atención a la Diversidad”, cuya recepción en los diferentes ámbitos y subsistemas sociales ha sido de enorme envergadura, desprendiéndose políticas públicas y educativas al respecto, generándose discusiones en los más diferentes espacios sociales, sin que necesariamente, siquiera, se haya consensuado qué y cómo vamos a entender y representarnos por diversidad.

Se parte de una supuesta representación, de una supuesta comprensión y una supuesta valoración del concepto -y sus implicancias-, sin pensar en qué rostros y formas adoptará dicho concepto, desde qué intereses se clasificarán los rostros y las poblaciones dentro de este concepto e, incluso, sin cuestionarse porqué es el mismo sistema que excluye y segrega el que ahora se desafía a sí mismo bajo el reto de “atender a la diversidad”.

Pareciera ser que “atender la diversidad en los sistemas sociales”, nuevamente, nos remite a enfoques de pensamiento y de intervención de carácter instrumental, controlador y moralistas (no éticos), donde la presencia de argumentos sobre la inclusión de otros -en el mismo sistema que alguna vez los excluyó bajo sus propios criterios de diferenciación- el aumento de la cobertura en educación, la disminución de la deserción escolar, la consolidación de un proyecto de ciudadano/a tolerante (no aceptador ni valorador, sino aguantador) de la diversidad, sustentan este gran desafío socio-educativo.

Sin embargo, y a pesar de estos argumentos, aun persisten en los espacios socio-educativos formas de convivencia y coexistencia que restringen la alteridad, la presencia de otros a “dimensiones no-singulares, no-

personales, no-experienciales, no-subjetivas, no-narrativas: se dice que 'es/hay diversidad', confesando entonces la propia naturaleza descriptora vuelta hacia fuera y emparentada, por lo tanto, con una referencia explícita a que la diversidad son los demás, que la diversidad es lo otro" (Ob. Cit. pág. 4).

De esta manera, más que un desafío ético-educativo, la atención a la diversidad pareciera responder a una nueva obsesión de fragmentos de la sociedad por normar, controlar y legislar (ahora) aspectos relacionales, coexistenciales y convivenciales, cuya ilusión y pretensión -ambiciosa e imposible- se sostiene en los mismos sistemas de pensamiento que generaron y generan la negación, exclusión, segregación e invisibilización de las diferencias.

En este sentido, cabe cuestionarse sobre la posibilidad de imponer éticas, de imponer miradas, de imponer representaciones, que conciban y connoten la diversidad no como un desafío que debe atenderse, re-inventarse y re-intervenirse, sino, como un componente propio de la naturaleza humana en tanto ésta es convivencia en y con otros, todos comunes y únicos.

### **Lo uno en lo múltiple y lo múltiple único**

Claramente hoy nos encontramos en un proceso histórico y epistemológico en el cual el desafío -más allá de renombrar y re-clasificar las diferencias y la alteridad- plantea la necesidad de re-significar(nos), re-pensar(nos) y re-construir(nos) en el marco de la comprensión y valoración de las diferencias ontogenéticas.

En este sentido, junto con ser en una comprensión y actitud de aceptación y valoración de las diferencias -cuya opción es ética-valórica, por lo tanto, situada política, histórica y socioculturalmente- precisamos ser en una actitud de vigilancia epistémica sobre las connotaciones

de los conceptos -y sus implicancias- principalmente, porque esconden y promueven ciertas representaciones sociales y formas de intervención -desde la imposición al otro, el amor al prójimo y/o la tolerancia- que se alejan de aquello que dicen promover, creando una ilusión integracionista, solidaria, inclusiva y comprometida con las diferencias, que no es más que una nueva obsesión por ordenar y controlar a aquellos diferentes a la mismidad, y que hoy se ha denotado y connotado como “diversos”.

La atención a la diversidad no es más que un nuevo discurso que se obsesiona por aquellos otros que no se ajustan a la “norma”, a lo “normal”, por aquellos que se escapan de las explicaciones y de las herramientas conceptuales, teóricas y didácticas que poseen “los vigilantes de la normalidad”, dando cuenta que, más que un desafío ético-valórico, el llamado atención a la diversidad es otro proceso más de diferencialismo que pone el acento en el otro, el problema en el otro y ,cuya supuesta solución, es la atención de ese otro o para ese otro.

Es nuestra convicción que la valoración y aceptación de la diversidad es una opción que necesariamente transforma el desafío de mirar a los otros por el desafío de mirarnos en la relación con Otros, es decir, por dejar de sentirnos y comprendernos fuera del conjunto, aparte del conjunto y, con ello, deconstruir las fronteras representacionales, semánticas y espaciales que, ilusoriamente, han reducido la comprensión de la alteridad en la sobrevaloración del sí mismo.

Desde estos argumentos afirmamos que las transformaciones paradigmáticas necesarias para reivindicar la historia sobre las comprensiones y representaciones respecto de las diferencias, no se llevan a cabo cambiando conceptos, instalando eufemismos, ni imponiendo políticas. Se deben abrir espacios de conversación, espacios de discusión y, sobre todo, de re-



flexión de lo que nos representamos, de lo que comprendemos y de lo que nos gatilla el “Otro”, la “alteridad”, las diferencias” y, al mismo tiempo, cómo nos comprendemos y representamos como “nos-otros”, “alteridades” y “diferencias” en la totalidad del infinito del siendo siempre singulares.

Para finalizar, deseamos traer las palabras de este gran pensador crítico Canadiense (Mc Laren, 1994, págs. 26-27) "El poder genera ciertas formas de conocimiento, utilizándose tal conocimiento para legitimar y extender los intereses de aquellos a quienes sirven los efectos de tal poder y para justificar la sujeción de determinados grupos sobre la base de *normas* trascendentes... Por tanto, el poder subjetiviza (nos permite hablar y desear) y también subyuga (al conferir poder a determinados *discursos* por sobre otros y limitar así la manera en que podemos pensar nuestra propia formación subjetiva y actuar a fin de modificar las formas culturales y las prácticas sociales que limitan y desbaratan nuestras narraciones de liberación y la *libertad*, y los senderos que conducen hacia ellas)".



## **Pedagogía de orientación inclusiva: desafíos y resistencias en sociedades en crisis**

Actualmente existe una alta preocupación por la formación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas; se destinan altos recursos económicos y fuertes dosis de energía. Se despliegan reformas tras reformas y esfuerzos que cansan, tensionan y gravitan en estados de salud. Parece que siempre estamos comenzando, como en la película “Como si fuera la primera vez” (del director Peter Segal). Al parecer, hemos perdido la memoria que la cuestión central de la pedagogía no se resuelve sólo desde un nivel praxiológico, sino más bien ontológico, y con ello desde una racionalidad valórica opuesta, pero complementaria a una racionalidad instrumental.

Desde esta perspectiva tenemos la esperanza de lograr ahondar en la comprensión de la problemática educativa, como una dificultad, por un lado, de tipo fenomenológica en torno a la relación Aprendizaje/Sujeto, y por otro lado, de tipo ontológica en la relación Sujeto/Sujeto epistémicos, en donde la mirada se oriente especialmente hacia aquellos elementos que constituyen el aprendizaje y al mismo tiempo, al sujeto como Ser Humano. Observamos, pues, esta problemática en la emergente - pero profunda- necesidad social y humana que se levanta en torno a la Escuela, por reorientar sus prácticas, hacia un enfoque que sitúe al sujeto como valor central, haciéndose cargo activamente de sus necesidades y requerimientos, sobre todo en tiempos de crisis como el que estamos viviendo actualmente. Crisis de sentido.

Podemos decir que el pesimismo nihilista es, a fin de cuentas, el rechazo a la metafísica platónica y aristotélica. Hemos perdido ese sentido. ¿Debemos buscar otro sentido posible? Ciertamente requerimos de nuevos valores y esos valores resultan de la construcción amorosa de la relación entre seres humanos. Una relación que se base en la aceptación mutua en el lenguaje presente. En el conocimiento del otro en su otredad del aquí y del ahora no estático. Considerar al otro como un otro-siempre-conociendo. Somos mutables, cambiantes, no estáticos, pero el ideario metafísico tiende a que el conocimiento del otro sea desde la mismidad y para siempre. Es en la búsqueda del sentido metafísico que el control se levanta como el medio en la relación con el otro y la anticipación (planificación) como el espacio de seguridad y confort en el que nos movemos.

Es en la consideración del ser trascendental que nos consideramos imperfectos y a otros, más imperfectos. Tal vez por ello le exigimos al otro que sea lo que no es y nos relacionamos con el otro desde la exigencia, desde el someter, desde la obligación. Esa mirada con la que nació la escuela y la desborda a los espacios de la intimidad, ahora se devuelve a su propia estructura, materializando la crisis social.

Para sostener esta apreciación sobre el estado actual en que se encuentra la Escuela, emplazada principalmente a partir de la crisis de sentido por la que atraviesa el Ser Humano, citamos a los epistemólogos y neurobiólogos chilenos, H. Maturana y F. Varela, quienes nos plantean de manera muy lúcida el origen de esta crisis causado principalmente por el desconocimiento del sujeto y sus potencialidades como ser humano y como “ser social”.

“Desgraciadamente, todo parece indicar que hemos entrado ya en la fase final de este camino en el cual la incomprensión de los Seres Humanos entre sí, amenaza con la destrucción sistemática, no sólo de la vida humana

en el planeta, sino mucho antes aún, de la vida interna, de la confianza básica de unos en otros, que es la base fundamental del vivir social. Poco a poco parece que nos estamos acercando al momento en que el grande, poderoso y aparentemente indestructible buque que es nuestra moderna civilización, choque contra la gran masa sumergida de nuestro formidable autoengaño, de la estéril racionalidad con la que falseamos nuestra naturaleza (social) y que nos ha conducido a esta titánica confrontación de fuerzas donde todo entendimiento, toda reflexión profunda, toda revisión de la responsabilidad personal que cabe en la generación de este abismo, parecen ser sistemáticamente abolidas puesto que 'siempre la culpa de todo la tienen los otros'". (Maturana y Varela, 1998, pág. 9).

Frente a esta abismante crisis de sentido que ha influido directamente en la Escuela y en los aprendizajes, en nuestro país las demandas en pro de transformar la educación han sido mayoritariamente impulsadas por los mismos estudiantes, quienes en el año 2006 comenzaron, a través de la llamada "Revolución Pingüina", a expandir la necesidad de cuestionar tanto las políticas públicas como la acción misma de la Escuela, en relación a la calidad y equidad educativa. Años más tarde, tras un nuevo movimiento estudiantil en el año 2011, se vuelven a poner en cuestión las políticas educativas que sustentan a la Escuela, consolidándose las demandas en relación al fin del lucro en la educación, con el firme supuesto de que el cese del lucro en la educación mejoraría la calidad de ésta.

Ambas revoluciones estudiantiles grafican un "(...) movimiento social que ataca las raíces del supuestamente exitoso "modelo chileno", instalado a sangre y fuego durante la dictadura de Pinochet por los Chicago Boys - seguidores de Milton Friedman- convirtiendo a Chile en el primer laboratorio neoliberal del mundo a través de la doctrina del shock económico (...)", en donde "(...) la

mercantilización generalizada de los derechos sociales y los servicios públicos, en un contexto país con una gran desigualdad económica y social, que sólo ha ido aumentando y es una de las más alta del mundo, a pesar de las cifras de crecimiento macroeconómico, dejan en evidencia la indignante concentración de la riqueza. Es entonces, un movimiento de alguna forma anti-neoliberal, ya que vuelve a poner en la discusión el rol del sector público frente a los derechos sociales y crítica el rol del preponderante entregado al mercado” (Pulgar, 2011).

Sin embargo, consideramos que desde el ámbito pedagógico que nos acoge, la crisis y sus demandas se convierten en una cuestión mucho más profunda de tratar, puesto que la problemáticas actuales no abarcan solo la dimensión económica del lucro, como se ha manifestado en las revoluciones anteriormente mencionadas, sino que tienen un componente social, humano y reflexivo que la Escuela como institución debe asumir categóricamente.

“El conocimiento es una construcción, y como tal refleja principalmente el tipo de dilemas que los seres humanos enfrentan en el curso de su experiencia. No se origina en la simple actividad de los sentidos, ni comienza en una mera acumulación de datos, sino con algún problema. El conocimiento expresa orientaciones y posee por tanto un importante valor de uso, puesto que está en conexión con las distintas maneras de actuar y de cumplir objetivos”. (López, 2003, pág. 8)

En coherencia con lo expuesto anteriormente y adheridos a la significación que el Constructivismo le otorga a la educación, creemos relevante expresar y tener presente que en toda manifestación humana se refleja la significación que el Sujeto tiene del mundo. La Escuela, por tanto, construida a partir de esta manifestación humana, representa la visión funcionalista y pragmática de nuestra sociedad actual, situándola, paradójicamente, como una institución insuficiente e inadecuada frente al

surgimiento de nuevas demandas humanas y sociales que no requieren solamente de la razón o de la reestructuración de un orden, sino también de otras dimensiones del Ser Humano, coartadas y denostadas por la Escuela a lo largo del tiempo. Esa racionalidad con la que se levantó la escuela (y que aun sostiene y en la cual se sostiene) ha considerado -aunque no tácitamente- la calidad de la educación como el nivel de logros alcanzados en conocimientos de tipo intelectual, más reducidamente como habilidades instrumentales básicas, en desmedro de un desarrollo más amplio de la persona, que incluya aprendizajes de tipo afectivo, estético, social y moral. Creemos y planteamos, entonces, que la fuerte crisis de sentido por la que atraviesa la Escuela, es producto de este enfoque instrumental, ligado a una “función mercantilista” de la educación, dejando atrás la importante reflexión que debe asumirse en el proceso educativo, entendiéndolo como un hecho humano que requiere de constante revisión.

Las reformas educativas que se han realizado en el currículo chileno desde la década del 90` en adelante, se han emplazado desde una concepción meramente pragmática de la educación, ofreciendo medidas “parche”, superficiales, cortoplacientes, centradas en la búsqueda de resultados meramente cuantitativos que pretenden alcanzar los estándares mundiales para encajar en dicho “desarrollo”. Esto deja en claro la necesidad de reformularse la educación como hecho personal y social que requiere de una mayor reflexión para comprender la dirección e intencionalidad del acto educativo.

### **La escuela: aparato disciplinar en concordancia con el liberalismo**

Es importante hacer un breve análisis de la institución escolar que permita develar las estructuras epistemológicas que han estado a la base de la escuela, ya que ello contribuirá a comprender el tipo de enfoque

que se ha ido construyendo en cuanto a la educación y al conocimiento.

Una primera consideración es que la escuela no siempre ha existido como el lugar físico que actualmente conocemos. En efecto, la escuela se comienza a organizar como institución social del modo en que la conocemos, solo a partir del siglo XIX. Tal configuración significó también una nueva estructura para el acto educativo como tal. Dentro de esta nueva conceptualización se reorganizó simultáneamente la sistematización del conocimiento, moldeando los procesos de Enseñanza y Aprendizaje a códigos propios para ese tipo de Institución, generando así una Cultura Escolar que requirió la constitución de ciertos elementos que permitieran registrar al Sujeto, dentro de los marcos conocidos y establecidos por el sistema económico, político y social imperante en ese momento histórico.

Así, el paso del Teocentrismo desarrollado en la Edad Media, al paradigma de la Modernidad, enmarca una racionalidad del tipo Empiro-Positivista que muestra una particular concepción de la relación sujeto–objeto, es decir, del ser humano y su mundo. Con la llegada de la Modernidad se instala una nueva racionalidad y dialéctica entre Sujeto y mundo, donde todo debe ser comprobado a través de los sentidos, haciendo retroceder la representación anterior, donde todo fenómeno era explicado desde la figura de “Dios” y en donde el sujeto no tenía ninguna participación cognoscente y autónoma dentro del mundo, sino a través de los ojos de éste. Por consiguiente, se establece como medio para alcanzar un conocimiento real, veraz y comprobable, el Método Científico, propuesto por el filósofo, matemático y físico francés, René Descartes (1637), en donde la relación Sujeto–Objeto o Sujeto y Mundo, queda limitada a una relación lógica y objetiva, medible y cuantificable, renegando de todas aquellas experiencias o situaciones que se alejan de este tipo de dialéctica. Asimismo, el



conocimiento del Ser Humano y del mundo en general, pasa a ser atomizado, es decir, parcelado, dividido por partes analizables aisladamente, negando todo su contexto relacional.

Como efecto de esta nueva concepción de mundo, el Ser Humano comienza a experimentar nuevas necesidades y apremios, es por esto que a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se desarrolla el proceso de Revolución Industrial, hecho que desenlaza una serie de fenómenos sociales, entre ellos la sistematización de la producción en masa y con ello una racionalidad totalmente mercantil, en donde los ciudadanos pasan a ser simples medios para alcanzar los fines productivos requeridos por el nuevo sistema económico. A partir de esto surge entonces, la necesidad de un control social que permita mantener a los ciudadanos encadenados a los nuevos modelos de producción masiva, que luego, hará surgir la Institución Escolar, como el pilar fundamental para la educación de niños, con base en ideologías serviles, obedientes y disciplinarias necesarias para la futura inserción laboral y funcionamiento de este nuevo mundo de producción.

De este modo, la escuela se constituye con todos los factores y condicionantes de una institución ligada al control social, lo que se refleja en diversos ejemplos, como la infraestructura panóptica, a la que se refiere M. Foucault (1975), la uniformización y homogenización de los sujetos, así también aparecen nuevos roles, como el "Inspector de patio", encargado de vigilar y controlar las conductas de los estudiantes, figura que con el pasar de los años, se fue volviendo cada vez más relevante dentro de la escuela. Así, esta institución fue adormeciendo consciencias a través del sometimiento de la palabra y mantenimiento de una razón. Primero controló el cuerpo y luego el lenguaje, en una suerte de violencia física y simbólica. Tal vez sea esta negación del otro la que se vuelve en su propia negación.

## **La nueva clase dominante: las transnacionales**

Muchos estamos de acuerdo que la educación es un proceso social que se constituye como tal en coherencia con los procesos históricos en que ocurre y según los sistemas sociales de mayor poder macrosocial clasista, como son el sistema social económico, el militar, el político y el cultural. Siendo los dos primeros, decisivos en el ejercicio abusivo de poder (ya lo observamos en la invasión de Estados Unidos al medio oriente en general y particularmente a Irak, como también ha quedado de manifiesto en la pérdida de soberanía del estado griego en el 2011).

Al analizar la historia de la educación en sus elementos estructurales y los procesos subyacentes ligados a la misma, podemos concluir que la educación en Latinoamérica ha sido un proceso de permanente exclusión de ciertos grupos sociales y de participación sólo de unos pocos, constituidos en una élite. Donde los pocos que detentan el poder social, en su “espíritu de hambre”, han inventado distintos mecanismos y constructos simbólicos con que explican y naturalizan la organización, distribución y goce de los bienes materiales e inmateriales disponibles y producidos socialmente.

Aquellos que se perciben como grupo superior, con capacidad para ejercer el poder y la dirección de la sociedad, descalifican a los demás excluyéndolos por razones ideológicas-dogmáticas que construyen sobre la base de fundamentos de orden -según ellos- incuestionables, sea por: razones raciales, de concentración de bienes económicos, por favores divinos, por diferenciación cultural, por razones de destino histórico, o un largo etcétera.

Los mecanismos de imposición que utiliza esta clase dominante en el ámbito planetario no siempre son

evidentes, pues el disfraz del “mejoramiento de la calidad de vida” aturde las conciencias hasta de los más críticos al golpearlos con un discurso dominado por una visión positivista-racionalista y tecnocéntrica presente en sus principales medios hegemónicos que, incluso, se consultan para delinear las políticas internas de los dominados.

Dentro de los diferentes sistemas en los que actúa la cultura de las transnacionales tenemos el sistema económico, el sistema político, el sistema militar y el sistema social-ideológico. Dentro de cada uno de ellos puedo develar sus diferenciados instrumentos de control, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) para el primero, pero existen otros no tan evidentes que deseo señalar. Dentro del sistema político podemos encontrar la Organización de las Naciones Unidas (ONU); dentro del sistema militar, encontramos la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN); y dentro del sistema social-ideológico puedo situar a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que a su vez utilizan e instrumentalizan a otros sistemas dentro de la estructura macro-social como es el sistema de comunicación (información) de masas y el sistema educacional formal.

Pero, dado que el sistema educacional formal tiene un doble rol, que puedo sintetizar con el binomio reproducción/transformación, la institución escolar se puede constituir en el medio de adormecimiento de conciencias y ser coherente con la cultura de la imposición planetaria de la globalización o, constituirse en la promotora de conciencias críticas que posibilite la detección de los excesos de poder de ciertas clases sociales, siempre que consideremos que la conciencia

política nace fundamentalmente en la escuela. Esto es posible únicamente si se provoca un desmontaje crítico del racionalismo instrumental que opera a la base del sistema competitivo neo-liberal impuesto en la escuela.

Debemos tener presente y considerar -si se me permite- que los seres humanos tenemos la capacidad de mantener o crear mundos posibles. Reproducimos o transformamos nuestro mundo desde la conciencia de ser-en-el-mundo, de donde sólo la conciencia crítica deviene en transformación.

Valga esta extensa cita:

“El hombre existe –existere- en el tiempo. Está “dentro”, está “fuera”, hereda, incorpora, modifica. Porque no es prisionero de un tiempo reducido a un hoy permanente que lo aplasta, emerge de él. Se empapa en él, se temporaliza. En la medida en que realiza esta inmersión del tiempo, libertándose de su unidimensionalidad, discerniéndolo, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. Es casi un lugar común afirmar que la posición natural del hombre en el mundo, al estar no sólo en él sino con él, no se agota en mera pasividad. Al no reducirse a una sola de las dimensiones de que participa –la natural y la cultural-, la primera por su aspecto biológico, la segunda por su poder creador, el hombre puede ser eminentemente transformador. Su injerencia, a no ser por distorsiones o accidentes, no le permite ser un simple espectador a quien no le fuese lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus retos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, el hombre se lanza a un dominio que le es exclusivo –el de la Historia y la Cultura- La integración a su contexto, resultado de estar no sólo en él sino con él, y no la simple adaptación, acomodación o ajustamiento, que son comportamientos

propios de la esfera de los contactos, o síntomas de su deshumanización, se implica que, tanto la visión de sí mismo como la del mundo no se pueden absolutizar, haciéndole sentirse un ser desgarrado y suspendido, o llevándolo a juzgar su mundo como algo sobre lo cual sólo se encuentra. Su integración lo enraíza. Lo convierte, en la feliz expresión de Marcel, en un ser “situado y fechado”. De allí que la masificación implica el desenraizamiento del hombre, su “destemporalización”, su acomodo, su ajustarse. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones, y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se hace crítica; si él sólo fuese un ser de acomodos o de ajustamiento, la historia y la cultura, sus dominios exclusivos, no tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. De allí que, toda vez en que la libertad se suprime, queda el hombre como un ser meramente ajustado o acomodado. Y es esto que, minimizado y coartado, acomodado a esquemas que le son impuestos, sin derecho a discutirlos, el hombre ahoga de inmediato su capacidad creadora” (Freire, 1970, pág. 43).

No debemos entender que la educación es la responsable del cambio social; el cambio social sólo se genera en el corazón de los seres humanos. Pero el sistema educacional puede aportar a este cambio si todas las ciencias que confluyen en ella no pierden el referente teórico-social que la constituye. En este sentido debemos mantenernos alerta de que el ser humano se autoorganiza como ser humano sólo en la relación amorosa con otros seres humanos, por lo tanto la identidad humana es necesariamente psico-social. Así ha sido asumido por las corrientes culturalistas del psicoanálisis (E. Fromm, E. Erikson), el interaccionismo simbólico (G. Mead), el aprendizaje social (A. Bandura), los modelos comunicacionales (G. Bateson, P. Watzlawick), la epistemología genética (J. Piaget), el constructivismo socio-cultural (L. Vigostky), la teoría crítica de la

educación (P. Freire, J. Habermas) y la ontología del conocer (H. Maturana y F. Varela), entre otros.

### **La educación institucionalizada**

Dado que el sistema educacional surge en la modernidad (y con ello también con el liberalismo económico), podemos caracterizar al sistema educacional tradicional como un sistema que mantiene comunicaciones dentro de un paradigma reduccionista, donde se vive un tipo de relaciones basadas eminentemente en la información de saberes unidireccionales que pretenden, a través de la enseñanza, desarrollar capacidades fundamentalmente cognitivas, con una intención fuertemente clasificadora. Para ello, se exige homogeneidad de los grupos sociales a través de las evaluaciones, que operan como un instrumento de control de la pasividad y el producto, negando así toda posibilidad de diálogo o de reconocimiento del otro como legítimo otro en el vivir.

La posibilidad de generar nuevas relaciones entre los seres humanos, donde se respete y valore la diversidad implica deconstruir aquella visión tradicional que nos dice que existe un conocimiento objetivo, único, posible de transmitir y de que los estudiantes lo aprendan sin cuestionamientos, donde el profesor es un semi-dios que nunca se equivoca. Cambiar esta visión implica construir un nuevo tipo de relaciones donde los saberes sean compartidos; es decir, una relación basada en el diálogo y el respeto de cada una y todas las personas que constituyen la comunidad educativa (profesores, padres y estudiantes). Implica reconocernos en nuestras igualdades y en nuestras diferencias e implica valorar la heterogeneidad como posibilidad de enriquecimiento social y cultural.

Para entender lo anterior debemos compartir que el proceso educacional se encuentra en el centro de una tríada conformada por la Ciencia Educativa, la Práctica

Educativa y la Formación Docente. Tríada que se encuentra a su vez constituida según uno o más enfoques curriculares. Este elemento que influye en la tríada se conforma según el nuevo conocimiento construido por la cultura de un determinado grupo social, además de los fundamentos teóricos, metodológicos y conceptuales de las diferentes disciplinas y la determinada conformación de la estructura social. Esta estructura social, en sí, está mediatizada por los distintos poderes de los grupos dominantes; es decir, por los poderes económicos, políticos, militares y socio-ideológicos, entre otros. Pero la influencia no termina ahí. En lo que podríamos llamar un último nivel de análisis, podemos ver una relación de mutua dependencia entre disciplinas-poder-cultura y los distintos paradigmas con sus correspondientes modelos de implementación.

Mucho se ha hablado de calidad, equidad y pertinencia del proceso educativo, pero mientras no exista una real transformación del funcionamiento de la escuela y de sus relaciones subyacentes, las desigualdades, al amparo de la cultura dominante, seguirán existiendo en perjuicio de ciertos grupos sociales, que con razón reclaman sus cuotas de poder y libertad en un nuevo orden social.

### **Características de la educación tradicional actual**

Lo que distingue a la educación tradicional actual es el tipo de interacciones, actitudes y valores que dentro de ella se han establecido, de lo cual se es muy poco consciente y, por lo mismo, aparece incuestionable.

Veamos algunos parámetros de funcionamiento de la educación dentro de la escuela tradicional actual que influyen en el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno, configurando un tipo particular de incomunicación que afecta la calidad de los aprendizajes.

Primer parámetro. La educación actual está más centrada en la información que en la formación de las personas. No debemos olvidar que la educación es primeramente un fenómeno humano, una acción humanizante y humanizadora, que prepara al ser humano como individuo y como miembro de una sociedad con posibilidades de integrarse a las distintas redes de interacciones de conducta que constituyen los sistemas sociales, u otros tipos de relaciones dentro de las actividades que desarrollan las personas de acuerdo a su edad y cultura.

Un segundo parámetro: La educación que conocemos está centrada más en lo cognitivo que en el desarrollo integral de la persona. En este sentido, la calidad de la educación se ha considerado -aunque no tácitamente- como el nivel de logros alcanzados en conocimientos de tipo intelectual, más reducidamente como habilidades instrumentales básicas, en desmedro de un desarrollo más amplio de la persona, que incluya aprendizajes de tipo afectivo, estético, social y moral.

El nivel de conocimientos, de competencias académicas es una meta absolutamente legítima, pero se debe ver como un medio y no un fin en sí misma, el fin debe ser el desarrollo humano integral, es decir se deben lograr niveles de excelencia académica en función de una excelencia humana.

Un tercer parámetro: La educación está centrada en el proceso de enseñanza más que en el proceso de aprendizaje. Se ha actuado en la educación escolar creyendo que si se da enseñanza necesariamente se dará el aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto es lo que ha llevado a focalizar acciones en que el profesor adquiera mayores técnicas y métodos. El paradigma fundamental dentro de esta postura la encontramos en el conductismo, que supone la experiencia de enseñanza como el estímulo y el aprendizaje como la respuesta.



Un Cuarto parámetro: La educación tradicional promueve la pasividad de los sujetos. Como la educación se ha reducido a la entrega de información, cualquier cosa que interfiera con esta relación unidireccional establecida por el profesor, no es permitida dentro del aula. En este sentido la educación escolar está alterando el desarrollo humano, al no dejar fluir los propios intereses de los aprendices y al no respetarlos en su propia legitimidad como seres humanos.

Un quinto parámetro: La educación tradicional busca la homogeneización de los estudiantes dentro de la sala de clases. Dentro del aula, todo discente que se salga del estándar construido por los sistemas educacionales queda fuera de la acción del profesor y, por lo tanto, excluido de la interacciones propias del proceso educativo. En las salas de clases lo que se busca es la homogeneización del grupo, olvidando los profesores que cada discípulo es un ser absolutamente diferente de otro y, por lo tanto, cada uno con su propia individualidad que define una forma distinta de actuar en el mundo. Cada estudiante es poseedor de sus propios intereses, motivaciones y necesidades y con una forma que le es particular de estructurarse en el mundo.

Un sexto parámetro: La educación está centrada en el producto más que en el proceso. Si entendemos el proceso educativo como un proceso, el producto no viene a ser más que la manifestación de ese proceso. Pero la educación escolar se empeña en evaluar sólo los resultados dejando en el olvido el cómo se dan esos resultados. Tan importante como el "qué" es el "cómo". Cómo se adquieren los conocimientos y cómo se desarrolla la persona.

Un séptimo parámetro: La educación institucional tradicional está centrada más en relaciones de asimilación que en relaciones dialógicas. Todo ser humano construye

su identidad, el sí mismo, en las relaciones de diferenciación con el otro. En la medida que me diferencio del otro, delimito la construcción compleja de mi propia identidad, sobre la base dialéctica entre el Yo y el Mí (Habermas, 1987). Existe un Yo, que se puede definir como el vivir el mundo experiencial y un Mí, que se puede definir como el explicar mi vivir, mientras vivo. Es decir, un mundo emocional y un mundo explicativo que, aunque van a la par, son mundos disjuntos. Estas dos dimensiones del ser humano se unen en una espiral dialéctica que nunca se tocan, y donde la emoción siempre antecede a la explicación.

Cuando se establecen relaciones de asimilación, el otro niega mi propio ser-en-el-mundo para que me transforme en el otro-en-el-mundo. Es decir, las relaciones de asimilación buscan la negación de mi propia identidad. Se niega mi propio vivir el mundo que vivo. En cambio, cuando se establecen relaciones basadas en el dialogo, tanto el otro-ser-humano como yo-ser-humano somos válidos en el mundo; es decir, “acepto al otro como legitimo otro en la convivencia” (Maturana, 1987).

### **A manera de pensar los desafíos para la educación del siglo XXI**

Todo ser humano se encuentra en relación, de algún modo, con otro: sean padres, hermanos, amigos, etc. Está, desde que nace, inserto en una red social compleja que orienta sus acciones y define su socialización. Con esta visión podemos entender que una persona en edad escolar, encontrará en la escuela uno de los más significativos medios para su socialización, según su edad y cultura.

Entendiendo que el ser humano se constituye en lo social, pues son las relaciones sociales las que definen la naturaleza de todo individuo, podemos concordar que la importancia de la educación escolar es preparar al ser

humano para su inclusión en cualquier sistema social y en cualquier tipo de interacciones (integración) que se den entre él y su medio.

El que sea posible que la educación escolar prepare a las personas para cualquier tipo de interacciones, hace necesario repensar la dinámica interna de las escuelas. Se hace necesario un cambio de paradigma educativo que pase de la "transmisión bancaria de la información" a una real formación de las personas.

Para que sea dé una real y profunda transformación educativa, se debe dar una real y profunda transformación de sus paradigmas. En definitiva, se tendría que dar una verdadera revolución ontológica y axiológica dentro de las escuelas y en la sociedad.

Cuando seamos capaces de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, no establecidos desde la visión y los intereses de la cultura dominante, seremos capaces de transformar formas de convivencia social, donde se respete y se favorezca la diversidad de los seres humanos. En fin, donde se vea al otro como un diferente y un igual a la vez.

Sólo en la apertura al otro y al sí mismo podemos lograr una verdadera transformación individual y social; una verdadera metamorfosis psicosocial. Es decir, en otras palabras, que consideremos al acto educativo verdaderamente como un acto amoroso, de racionalidad crítica, valórica y creativa, donde, más allá de transmitir conocimientos, seamos capaces de enseñar a pensar, sentir crear y valorar estas cualidades, tanto en profesores como en estudiantes.



## **La Educación Inclusiva no Transforma la Cultura escolar**

Desde que, histórica y socialmente, hemos construido diferentes interrelaciones con las personas con discapacidad, diferentes también han sido las conceptualizaciones, modelos y estrategias que se han ideado para visibilizar e invisibilizar su existencia. Es una tensión entre el conservadurismo y la transformación de la cultura institucional. De hecho, el concepto de discapacidad nos manifiesta una cierta incongruencia.

Estos últimos tiempos hemos propiciado un mejoramiento en la calidad de vida de todos los seres humanos, en especial, y muy en especial en aquellas personas que históricamente han sido desplazadas, marginadas, excluidas y segregadas de condiciones de existencia valoradas socialmente. En algunos casos la motivación fue la caridad, en otros la culpa, pero ninguna motivación ejerce tan consecuentemente un mejoramiento de la calidad de vida [de todo ser humano] como el propio derecho que le asiste en su condición humana. Atendiendo a esto último, la coexistencia de personas con y sin discapacidad en mismos contextos sociales es un derecho que todos los seres humanos debemos pedir para sí, pues su negación es la negación de nuestra propia existencia.

Y, así como debemos exigir este derecho social, debemos develar aquellas situaciones que atentan contra una verdadera transformación socio-cultural.

La existencia de sistemas educacionales paralelos para personas con y sin discapacidad o la consideración de la educación institucional diferenciada como subsistema de la educación regular, ha sido fuertemente cuestionada desde los postulados de las teorías de la crítica social,

como también desde los movimientos por los derechos humanos y concepciones de ecología social.

Así tenemos que, en un proceso de transformación de la educación y la sociedad, la intención de educar juntas a personas con y sin discapacidad ha tomado variados matices y, al hecho en sí, se le ha connotado con variados términos. Uno de los más notables y recientes, de amplio uso en los discursos oficiales, es el de “inclusión”, tendiente a reemplazar -pero con baja vigilancia epistémica- al principio de “integración” (López, 1993; Nirje, 1969; Manosalva, 2002). Con ello se corre el riesgo de seguir reproduciendo modelos paralelos de atención a estudiantes que fracasan en evaluaciones estandarizadas de carácter psicométrico con que son distribuidos según la media estadística.

Dentro de esa lógica, existen los “normales” y los “anormales que sobresalen” y “anormales que fracasan”. Estos últimos son los llamados estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; así, se reproducen categorías de anormalidad que en nada modifican la cultura escolar de segmentación, discriminación y de exclusión encubierta. Es lo que podemos distinguir como inclusión escolar y educación inclusiva .

La inclusión escolar es un modelo de exclusión subrepticia que resalta las necesidades educativas especiales bajo el mismo paradigma tecnocrático-instrumental-racionalista y conductista que pone su foco en la psicobiología del estudiante y lo que evalúa como “sus carencias”.

En cambio, la educación inclusiva focaliza en las barreras que la propia institución levanta para no dar respuestas a las necesidades educativas de aprendizaje, participación y juego de todos sus estudiantes. Así, en la inclusión escolar tienen cabida las N.E.E. y en la educación inclusiva estas deberían no existir para ver las

necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes de una misma Comunidad de Aprendizajes. El llamado de la educación inclusiva es a ver la cultura escolar, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Se cambia de foco en el estudiante para dar paso al foco en la institución, pero ni uno ni otro cambian el paradigma de base que sustenta, sostiene y mantiene al foco. Miramos hacia donde dirige el foco su iluminación, pero nadie mira la mano que sostiene al foco que se oculta en las sombras que ella misma produce.

Como la educación tradicional no ha cambiado su cultura de selección por medio del código binario de mejor/peor estudiante, será inevitable generar segregaciones al interior del mismo sistema. Luego, los defensores de una educación inclusiva siguen manteniendo prácticas de intervención hacia la población con discapacidad, que conservan la exclusión y refuerzan la segregación en las llamadas Salas de Recursos, Grupos Diferenciales, Programas de Integración Escolar, evaluaciones estandarizadas o cualquier otro medio que se construye para argumentar la existencia de los llamados “peores estudiantes”. Así se mantienen las condiciones de marginalidad individual o grupal al no transformar la cultura educacional y, más aun, no reflexionar sobre sus prácticas (Pérez Gómez, 2000).

Los diferentes modelos de trabajo -tanto con las personas con discapacidad como con las instituciones- se operacionalizan desde una determinada visión que arrastra, levanta y configura una concepción psico-orgánica-fragmentada o se encuentran dentro de una episteme psico-social-sistémica que, necesariamente nos lleva a concebir propuestas desde el paradigma hermenéutico-crítico.

Si entendemos que la educación debería ser consecuente con una filosofía de vida que respeta y valora la diversidad humana en sus múltiples y ricas

manifestaciones, deberíamos propender, en consecuencia, a transformar las prácticas educativas y la cultura institucional a favor de todas las personas que en ella coexisten. Esto, necesariamente, no lleva a cuestionar a las instituciones educacionales tradicionales que, en nombre de una supuesta función social, se empeñan en ver la diferencia del otro como una alteridad incompleta, donde se radicalizan las diferencias homogeneizando a los seres humanos en el par normal/anormal (Skliar, 2005).

Tal vez debemos superar la clásica distinción, ya trivializada, de que no es buena la integración y que lo mejor es pensar una educación inclusiva. Ambas se sostienen en un paradigma reduccionista, positivista y fragmentario. Ambas desarrollan estrategias y tácticas de dominación, donde se pasa del sujeto considerado como enfermo a el sujeto considerado desde argumentos jurídicos que terminan por cosificarlo, objetualizarlo, reducirlo a una categoría que se puede distinguir aun a la distancia mediante los signos que hemos construido para delimitar fronteras discretas de los que pertenecen (anormales) de los que no pertenecen (normales). Así, jamás nos relacionamos con el otro-en-su-otredad, sino siempre en tanto referencia a la mismidad. En esta concepción, el otro se nos diluye como sujeto que sólo se puede explicar desde un paradigma antropológico coexistencialista. Debemos pensar en el otro como un coexistente.

Es tiempo de pensar y actuar en el logro de otra educación posible. Tal vez debemos devolver la mirada al sí mismo para recién pensarnos en una educación coexistencial.

En una pedagogía coexistencialista no existen los intrusos, pues el otro posibilita devolver la mirada al sí-siendo-con-otro-siendo. Somos espejos del otro que es mi espejo poético, creativo, cambiante, perturbador y con el



cual y por el cual soy de múltiples formas creado y autocreado. No hay existencia al margen del otro del cual yo también soy su existencia.

## XV

No se transforma la palabra sino en el sí mismo-con-los-otros y no se transforma el sí mismo, sino en la palabra-con-los-otros.



## Bibliografía

AGUADO, ANTONIO (1995) Historia de las Deficiencias. Escuela Libre Editorial. Madrid.

AGUILAR M., BIZE R., (2011) "Pedagogía de la Intencionalidad". Homo Sapiens Ediciones, Santiago, Chile.

AGUILAR, LUIS (2000) De la Integración a la Inclusión. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI. Espacio, Argentina.

ALARCÓN, PATRICIO (2008). "Reflexiones y distinciones sobre integración educativa coexistencial". Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N°6, año 7, diciembre. Santiago de Chile. UAHC.

ALARCÓN, PATRICIO (2013) Necesidades Educativas Especiales. ¿Cómo abordar para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales?. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 12, N° 13, Junio. UAHC.

ALVAREZ, FERNANDO (1992) "Microfísica de la Escuela". Cuadernos de Pedagogía N° 203. Mayo. Barcelona, España.

APPLE, MICHEL (1987) Educación y Poder. Paidós. Barcelona.

ARANCIBIA, VIOLETA (1990), "Teorías del Aprendizaje: Revisión de las Corrientes Actuales". Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile.

ARANCIBIA, B. HERRERA, P. STRASSER, K. (1997) "Manual de Psicología Educacional". Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

ARISTÓTELES (330 a.C.) La Política. Disponible en versión electrónica del (2007) en: [http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Aristoteles\\_LaPolitica/Aristoteles\\_LaPolitica\\_000.htm](http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Aristoteles_LaPolitica/Aristoteles_LaPolitica_000.htm) (16-10-2013)

ASSAEL Y NEUMANN (1989) Clima Emocional en el Aula. PIIE, Santiago de Chile.

AUSUBEL D., NOVAK J., HANSEN H., (1976) "Psicología Educativa" Editorial Trillas

BALBI, JOHON (2004) La mente narrativa. Argentina: Paidós.

BARTHES, ROLAND (1974) ¿Por dónde empezar?. Tusquets. Barcelona.

BERSTEIN, BASIL (1990) Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. El Roure. España.

BETANCUR, MARTA (2004) Falsos presupuestos del Problema de la Identidad Personal, publicado en [www.scielo.org.co/pdf/ef/n31/n31a06.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n31/n31a06.pdf) (17 de junio de 2010).

BOURDIEU, PIERRE (2002) ¿Qué significa hablar?. Editora Nacional. Madrid.

BOWLBY, JOHN. (1989) Una Base Segura. Buenos Aires: Piados.

BOWLBY, JOHN (1994) Terapia Cognitivo Postracionalista. Conversaciones con Vittorio Guidano. Buenos Aires: Biblios.

BRUNER, JEROME (2000) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza. Madrid.

CANTO J., JIMÉNEZ M., (1999) "Teorías Actuales sobre el Desarrollo" Universidad de Málaga, España

CARON, BETTINA (2012) Posmodernidad y lectura. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

CASSANY, DANIEL (1999) Construir la escritura. Paidós. Barcelona.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud - CIF [ref. de 17 de octubre de 2010]. Disponible en Web: [www3.who.int/icf/icftemplate.cfm](http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm)

COLL, CESAR (1987) Psicología y Currículum. Paidós. Barcelona. 1992. "Informe sobre la evaluación del proc de inte "Rev.de Educación N<sup>o</sup> Extraordinario. MEC. España.

CORTINA, MAURICIO (2003) Apego e Intersubjetividad. Revista Electrónica Apertura Psicoanalíticas, Revista Internacional de Psicoanálisis, N<sup>o</sup> 24, en

CRUZ, LUIS (2012) Reseña y aportes de la Hermenéutica: miradas desde el constructivismo. Revista de Psicología. Vol 21. N<sup>o</sup> 1, Junio. Descargable del sitio:

DE LA VEGA, EDUARDO (2008) Las Trampas de la Escuela Integradora. La intervención posible. B. Aires: Noveduc.

DE SANTIAGO, LUIS(s/f) La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher. En Revista de Estudios Críticos. Disponible en: [www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0003/09.%20de%20guervos.pd](http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0003/09.%20de%20guervos.pd)

ECHEVERRÍA, RAFAEL. (2003) *Ontología del Lenguaje*. Chile: JCSaez.

ECHEVERRÍA, RAFAEL (2011) *Mi Nietzsche*. Argentina: JCSaez.

ECHEVERRÍA, RAFAEL (1998) *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones. Stgo. de Chile.

FOLADORI, HORACIO (1993) *El Grupo-Análisis: Técnica de diagnóstico de clima organizacional. Análisis de un caso de alcoholismo*. Revista *Psicología*, Vol. IV, U. de Chile. Chile.

FOUCAULT, MICHEL (1976): "Las Redes del Poder". Texto de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista anarquista *Barbarie*, N-º 4 y 5, (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil.

FOUCAULT, MICHEL (2001) *Los anormales*. México: Fondo de la Cultura Económica. (2da edición)

FOUCAULT, MICHEL (2002) *Defender la sociedad*. México: Fondo de la Cultura Económica. (2da edición)

FOUCAULT, MICHEL (2002) *La Hermenéutica del Sujeto*. México. Fondo de la Cultura Económica. (2da edición).

FOUCAULT, MICHEL (2008) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. España: Pre-textos.

FOUCAULT, MICHEL (1976) *Las Redes del Poder*. Texto de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista anarquista *Barbarie*, N-º 4 y 5, (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil. En:

FREIRE, PAULO (1970) *La Educación como Práctica de la Libertad*. Santiago de Chile: ICIRA.

FREIRE, PAULO (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

FREIRE, PAULO (1993) Pedagogía de la esperanza. México: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (2003) El Grito Manso. Argentina: Siglo XXI Editores.

FROMM, ERICH (1998) Tener y Ser. FCE. México.

GADAMER, HANS-G (1993) Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.

GARCIA G., EMILIO (1986) "Integración Escolar y Formación del Profesorado". Revista Siglo Cero N' 105. España.

GIROUX, HENRY (1990) Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós-MEC. España.

GUIDANO, VITTORIO (1987) La Complejidad del Sí Mismo. New York: The Guilford Press.

GUIDANO, VITTORIO (1994) El Sí-mismo en proceso. Barcelona: Paidós.

GUIDANO, VITTORIO (2001) El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

GUTIÉRREZ, BALL Y MÁRQUEZ (2008) Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural. Educere, año 12, N° 43. Diciembre.

HABERMAS, JÜRGEN (1982). Conocimiento e Interés. Madrid: Editorial Taurus.

HABERMAS, JÜRGEN (1986) La Reconstrucción del Materialismo Histórico. Madrid: Taurus.

HARLOW, STEVEN (1989) "La Medicalización en la Sala de Clases". 4 Vientos, N' 2. Chile.

HEIDEGGER, MARTIN (2005) Ser y Tiempo. Chile: Editorial Universitaria.

HUME, DAVID (1977) Tratado de la naturaleza. Madrid: Editora Nacional.

ILLÁN, NURIA (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/assignatures/ad/men/ad.pdf>

IZUZQUIZA, IGNACIO (1990). La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Editorial Anthropos. Barcelona.

LÉVINAS, EMANUEL (1974) Humanismo del otro hombre. Madrid: Siglo Veintiuno editores.

LÉVINAS, EMANUEL (2000) Ética e infinito. Machado Libros, S.A.: Madrid.

LÉVINAS, EMANUEL (2006) Los Imprevistos de la Historia. Salamanca: Ediciones Sígueme.

LÉVINAS, EMANUEL (2002) Totalidad e infinito. España: Ediciones Sígueme. (6ta edición).

LÓPEZ GIL, M. (2000) "Hannah Arendt: la veracidad del pensar", en Mujeres fuera de quicio. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.



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.

LOPEZ, MIGUEL (1993) "De la Reforma Educativa a la Sociedad del Siglo XXI. La integración Escolar, otro modo de entender la cultura". En López, M; Guerrero, J. (comp). Lecturas sobre integración escolar

LUHMANN, NIKLAS(1990) Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Paidós. España.

LUHMANN, NIKLAS (1996) Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Paidós. Barcelona.

LUHMANN, NIKLAS (1998) Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General. Anthropos. México.

LUHMANN, NIKLAS (1998). Sistemas Sociales. Barcelona: Editorial Anthropos.

MANOSALVA, SERGIO (2002) "Guidano. El sí-mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva post-racionalista (reseña)". Revista Paulo Freire, N° 1. Santiago de Chile: UAHC.

MANOSALVA, SERGIO (2003) "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Número 2. Santiago de Chile: UAHC.

MANOSALVA, SERGIO (2008) "Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos". Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire N° 6, diciembre 2008, Santiago de Chile: UAHC.

MANOSALVA, S. Y TAPIA, C. (2009) "Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal". Revista Paulo Freire, N° 7. Santiago de Chile: UAHC.

MATEOS, JUAN Y SCHÖKEL, ALONSO (1974) El Nuevo Testamento. Ediciones Cristiandad: Madrid.

MATURANA, H.; VARELA, F. (1972) De Máquinas y Seres Vivos. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

MATURANA, HUMBERTO (1986) De la Biología a la Psicología. Universitaria. Chile.

MATURANA, HUMBERTO (1992) El sentido de lo humano. Hachette. Stgo. de Chile.

MATURANA, HUMBERTO (1996) La Realidad: ¿Objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento. México: Anthropos.

MATURANA, H., VARELA F., (1998) "El Árbol del Conocimiento" Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

MC LAREN, PETER (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique.

MORIN, EDGAR (2005) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.

MORIN, EDGAR (2009) El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. España: Ediciones Cátedra (4ª edición).

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

NIETZSCHE, FFRIEDRICH (1994) Opiniones y sentencias diversas. México: Editores Mexicanos Unidos S.A.

NIETZSCHE, FRIEDRICH (2003) El Anticristo. Ediciones Olimpo. Santiago de Chile.

NIETZSCHE, FRIEDRICH (2009) Humano demasiado Humano. Argentina: Gradifco SRL.

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

OMS. Organización Mundial de la Salud (1980). Trad. Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Madrid: Inerser (1983).

PALACIOS, AGUSTINA (2008) El Modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización, y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas co

PEIRCE, CHARLES (1998) El hombre, un signo. Barcelona: Crítica.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. España: Morata.

PLANELLA, JORDI (2006) Subjetividad, Disidencia y Discapacidad: Prácticas de acompañamiento social. Editorial ONCE. España.

PLATÓN (1998) Protagoras, Gorgias, Carta Séptima. Editorial Alianza. Madrid.

PRADELLI, ANGELA (2013) El sentido de la lectura. Paidós. Buenos Aires.

- PULGAR, C. (2011) Entrevista en Radio Bío – Bío. Chile.
- RICOEUR, PAUL (2002) Del Texto a la Acción. México: FCE.
- RICOEUR, PAUL (2006) Sí Mismo como Otro. México. Siglo Veintiuno. (3ra edición).
- RICOEUR, PAUL (2008) El conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre hermenéutica. México: FCE.
- RÍOS, TERESA (2005) La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa. Revista Enfoques Educativos 7 (1): 51-66. Versión electrónica disponible en:
- ROBLES, FERNANDO (2000) El desaliento inesperado de la modernidad. Chile: Ril editors.
- RODRÍGUEZ D., ARNOLD M., (1992) “Sociedad y teoría de Sistemas” Editorial universitaria
- RORTY, RICHARD (1990) El Giro Lingüístico. España: Paidós.
- RORTY, RICHARD (1996) Objetividad, relativismo y verdad. Barcelona: Paidós.
- SALGADO, HUGO (2014) La escritura y el desarrollo del pensamiento. FCE. Buenos Aires.
- SAMONA, L. (2005) Diferencia y Alteridad. Madrid, España: Akal.
- SCHEERENBERGER, R. C. (1984) Historia del Retraso Mental. SIIS. San Sebastián.

SIRLEY DOS SANTOS, M. (2003) Pedagogía de la Diversidad. Santiago: Lom Ediciones.

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

SKLIAR, CARLOS (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina. Miño y Dávila Editores.

SKLIAR, CARLOS (2005) La intimidad de la alteridad (experiencias con la palabra). Miño y Dávila. Buenos Aires.

SKLIAR, CARLOS (s/f): La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Disponible en : [alteridad skliar.rtf - yimg.com](#) (25-11-2013)

SKLIAR, CARLOS (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.

SKLIAR, CARLOS (2008) "Presentación del curso Pedagogía de las Diferencias". En: [http://www.flacso.org.ar/formacion\\_posgrados\\_contenidos.php?ID=186&l=0](http://www.flacso.org.ar/formacion_posgrados_contenidos.php?ID=186&l=0)

SOTO Y VASCO (2008) Representaciones Sociales y Discapacidad. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, VI, (pp3-23).

TODOROV, TZVAN (1991). Nosotros y los otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana. México: Siglo XXI Editores.

VAN DIJK, TEUN (2009) Discurso y Poder. España: Gedisa.

VIGOTSKY, LEV (2010) Pensamiento y lenguaje. J.C. Esquivel editor. Buenos Aires.

WATZLAWICK, PAUL (1989). Cambio. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, PAUL y KRIEG, PETER (2000) El ojo del observador. Gedisa. Barcelona.

## **Acerca del autor**

**Dr. Sergio Manosalva Mena** (1960), es Profesor de Educación Diferencial (UMCE, Chile). Magíster en Curriculum y Evaluación Educativa (UMCE, Chile). Suficiencia Investigadora DAE (U. de Valladolid, España). Doctor en Educación (UAHC, Chile). Post-título en Integración Educacional, Diplomado en Administración Educacional, Diplomado en Educación Superior y Aprendizaje Meta-cognitivo Basado en Competencias y Diplomado en Trastornos del Lenguaje. Posee una certificación internacional en Lider-Coach (PCA) y estudios de Psicología Educacional.

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). Fundador del Diplomado en Neurociencias de la Educación Especial (UAHC). Ha sido asesor y consultor en diversas organizaciones en Chile y en el extranjero.

Ha trabajado en las principales universidades del país como docente, investigador, director de tesis y en cargos de gestión académica. Actualmente se desempeña en docencia, investigación, relatorías, consultorías y asesorías para variadas empresas y organizaciones sin fines de lucro.

Su campo de investigación es la Epistemología de la Educación Especial.