



DESDE LA MIRADA DE LA DIVERSIDAD HUMANA

**El desafío de la Educación
Especial en el siglo XXI**



Irma Candelaria Morantes Carvajal

2016

Publicación correspondiente a la serie de libros arbitrados y financiados por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB).

**PUBLICACIÓN FINANCIADA POR:
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO UPEL-IPB
FONDEIN UPEL**
Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela

DEPÓSITO LEGAL No. LA2016000014
ISBN: 978-980-7464-13-0

© UPEL – IPB Barquisimeto, 2016

© Irma Candelaria Morantes Carvajal

e-mail: irma.morantes.ipb@upel.edu.ve

Teléfono: 0058-2512516298

Línea de Investigación Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión

CRÉDITOS

Diseño de portada: Autora

Diagramación: Autora

Este libro fue arbitrado por:

Dra. Teresa Hernández: Profesora Titular del Departamento de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto, Venezuela

Dra. Yarinés Perdomo: Profesora Agregado del Programa de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto, Venezuela

Dra. Nora Figueroa: Docente Agregado del Colegio Universitario Fermín Toro, Barquisimeto, Venezuela

Prohibida la reproducción por cualquier medio impreso o electrónico sin la autorización de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa – Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), Barquisimeto, Venezuela.

Agradezco a Dios sus bendiciones, ciertamente
Él *mira* profundamente desde adentro
en todos los corazones

*Dedicado a mis padres Irma y Luis...
Amor solidario e Inteligencia emancipadora*

Mi Reconocimiento a:
Dra. María Lourdes Piñero
Dra. Teresa Hernández,
por su fe y aportes a este proyecto, gracias



Contenido

01	PRÓLOGO	6
	PROLEGÓMENO	9
<hr/>		
	I REPRESENTACIÓN	
02	REFLEXIÓN SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACION ESPECIAL EN VENEZUELA	14
<hr/>		
	II REPRESENTACIÓN	18
03	REVISIÓN DOCUMENTAL DE LAS CONCEPCIONES EN EDUCACIÓN ESPECIAL	22
	Fundamento Teórico y Legal en el Contexto Mundial	47
	Fundamento Teórico y Legal en el Contexto Nacional	
<hr/>		
	III REPRESENTACIÓN	
04	ANÁLISIS CRÍTICO A PARTIR DE LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES Y PRINCIPIOS	62
	Deconstrucción de la propia hegemonía del lenguaje	65
<hr/>		
	IV REPRESENTACIÓN	
05	ARGUMENTOS PARA NUEVOS IMAGINARIOS	78
	La complejidad del fenómeno de la diversidad humana	78
	Filosofía Humanista Ecológica	82
	Holística de la Experiencia y Humanismo ecológico	86
	El ser humano: diferente o diverso	89
	Condición humana, dignidad y equidad	92
	Ontología de la Diversidad de la Vida	95
	La vida como experiencia de la diversidad humana	97
	Epistemología del fenómeno de la diversidad humana	101
	Experiencia, intersubjetividad e interacción dialógica en la diversidad humana	103
	Ética para la diversidad humana	104
	Ética de la Alteridad y la Otridad	106
	Representación Gráfica	110
<hr/>		
	V REPRESENTACIÓN	
06	PROSPECTIVA PARA UNA EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD HUMANA	113
	Implicaciones Pedagógicas de la mirada desde la Diversidad Humana	115
<hr/>		
	REFERENCIAS	117

Lista de Figuras

07

FIGURA 1

SÍNTESIS TEÓRICA:

ARGUMENTOS PARA NUEVOS IMAGINARIOS 111



Prólogo

El gran maestro Prieto Figueroa (1984) expresó que “si el maestro no se siente inclinado naturalmente hacia la profesión, si no hay en él capacidad de servicio, ni los conocimientos generales, ni las técnicas del saber pedagógico pueden garantizar aquella eficacia de su acción” (p.299). En voz de Pérez (2008) “Bienaventurado el educador que vive agradecido del don de su vocación” (p.162). Lo anterior se refiere a que la sociedad de cara al nuevo siglo requiere con urgencia de docentes comprometidos con su práctica diversa, que generen caminos de cambio, coherentes entre lo que declaran y hacen; con la tarea de ayudar a sus estudiantes a conocerse, aceptarse, quererse como seres diversos hasta alcanzar su autorrealización; que sea capaz de educar en y para el amor.

Con lo anterior, cobra relevancia la sensibilidad humana en el mundo diverso que sucumbe al acto de educar, en la capacidad para percibir y comprenderse a sí mismo y a los Otros; el modo de ser y de actuar de las personas, así como la naturaleza del medio circundante para actuar en beneficio de los demás. De allí, la importancia que la Universidad como ente formador primordial de futuros docentes, fomente desde la praxis pedagógica la sensibilidad impregnada del fortalecimiento de un potencial creativo basado en una perspectiva humanística ecológica y sobre todo, con una actitud emocional positiva, que lleve a afrontar y transformar los retos de los nuevos tiempos que se presentan en materia educativa.

Hoy más que nunca, los que nos hacemos llamar docentes, necesitamos formar holísticamente al ser, nutriendo su inteligencia

racional, emocional y espiritual. Ser que ama y anhela aprender. Entonces el conocer se entrelaza en el acto de educar en la diversidad humana, despertando el conocimiento de la naturaleza espiritual en sí mismo y en el Otro, conjugándose en su esencia para ser feliz con el Otro a pesar del devenir, sentir y manifestar amor, vivir, servir, ser independientes y autónomos, encontrando la significación de lo que hacemos para resolver los problemas con la unicidad de valores y virtudes personales y sobre todo para aprender a ser con los otros vislumbrando y sembrando la paz.

En este sentido el libro titulado por la Profesora Irma Morantes: **DESDE LA MIRADA DE LA DIVERSIDAD HUMANA *El desafío de la Educación Especial en el siglo XXI***, te invita apreciado lector a buscar en la interioridad del Ser Humano nuevas formas de entender el yo y la convivencia con los Otros, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad y la cultura. Su lectura, te instiga a aprender auténticamente en y para transformar realidades, que a la luz de la era planetaria pudiesen parecer inalcanzables. La autora al reflexionar sobre lo que ha sido el ser y hacer de la Educación Especial y la concepción de la persona logra vislumbrar en su obra una senda que implica acciones comunes entre profesionales de la educación especial, docentes en general y otros profesionales para entender, comprender y atender al Otro en correspondencia con el derecho a la educación de todo ser humano; como una forma de eliminar la situación de vulnerabilidad, exclusión y la falta de oportunidades que por muchos años ha padecido esta población.

Afirma la autora, que en la sociedad actual ante la imperante necesidad de promover el encuentro se debe educar en la diversidad para ***“el conocimiento, la comprensión y la convivencia, es decir para la vida, no para la aceptación benevolente y la lejana***

tolerancia". De allí que, la diversidad humana se plantea como un verdadero acercamiento y encuentro para aprender los unos de los otros en una construcción, desde la experiencia compartida, cimentada en la alteridad y otredad.

De allí que pensar en Educación Especial desde la diversidad humana es contemplar al ser en su condición humana, asumiendo el respeto, reconocimiento e inclusión como principios fundamentales para una verdadera educación, es decir la Educación es Especial.

Recuerda: sólo se humaniza al ser humano cuando el formador tiene una conciencia espiritual y amorosa, vínculo que edifica la construcción de los niveles más altos para lograr la accesibilidad de aquellos excluidos por una sociedad que necesita fomentar la cultura de paz, justicia y felicidad.

Me necesitas... y yo te necesito. Tenemos un mundo que reconstruir... y si se necesita de un milagro, ¿qué es eso para nosotros? Ambos somos milagros y ahora nos tenemos el uno al otro. (Og Mandino, 1975)

Ello es simplemente EDUCACIÓN.

Dra. Yarinés Perdomo y Msc. María Rodríguez
Coordinadoras de la Especialidad
Retardo Mental y Dificultades de Aprendizaje
Programa de Educación Especial
Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Prolegómeno

La palabra no es solo signo
o símbolo conceptual para la comunicación,
sino relación-afecto simbolizada
en la que cada ser humano es-con-los-demás
(Moreno, 2008, p.407)

La palabra representa un elemento de la totalidad de la experiencia humana que deviene en relaciones o regiones de comunicación que se expresan en nuestro ser-con-los-demás. Estas regiones se expresan en el campo del conocimiento científico en los significados que cada ciencia o disciplina asume para nombrar o caracterizar su objeto de estudio. Así la educación, por su natural imbricación con el ser humano, se ha ido transformando en sus concepciones sobre el hombre en la medida que el pensamiento a nivel mundial ha ido evolucionando.

Estos cambios han conducido a profundas reflexiones y cuestionamientos sobre los fines y principios de la educación; palabras como democracia, totalitarismo, instrucción, adoctrinamiento, derechos humanos, educación para el desarrollo, educación rentable, globalización, sustentabilidad, sostenibilidad, diversidad, inclusión, segregación, civilidad y ciudadanía que han conducido a debates interesantes y reveladores para la educación como disciplina científica.

Para comprender estas transformaciones, en el ámbito de la educación universitaria hispanoamericana, hay que remontarse a su surgimiento en el siglo XVI como heredera de los modelos de las universidades europeas quienes vivían la transición de la escolástica

medieval a la edad moderna. Emerge pues, signada por los acontecimientos históricos de aquel momento, como el renacimiento, la ilustración y el humanismo, arropada por las concepciones filosóficas que subyacen detrás de estos.

Más adelante en los siglos XIX y XX, hace su intrusión el positivismo con el predominio de la razón, entonces la educación coloca como centro de sus postulados la racionalidad y secularidad, mientras sus esfuerzos se dirigen hacia la enseñanza. Es la ciencia y su conocimiento, no el hombre, quien se convierte en el eje de una pedagogía con énfasis en el academicismo.

De manera similar, hace su aparición el idealismo como reacción al culto exacerbado de la ciencia, colocando como objetivo de la educación la búsqueda de la verdad por medio del intelecto, además de la perfección moral de los educandos. Así la realidad son las verdades universales y absolutas que, al ser una representación mental, están supeditadas al hombre quien debe conocerlas para existir.

Mientras la influencia de la fenomenología como filosofía propugna en las ciencias el conocimiento desde la experiencia. Desde su enfoque, la educación como acción humana no como hecho, construye la verdad y el conocimiento científico penetrando en la vida cotidiana para conocerla, reflexionarla y transformarla. Finalmente, en el siglo presente, la educación se asume a nivel mundial como bien público y patrimonio de los ciudadanos, más aún como derecho humano inobjetable (García Guadilla, 2008).

Detenerse en estos elementos históricos y teóricos de la educación universitaria es importante, particularmente cuando formamos parte de instituciones educativas venezolanas responsables de la formación de los docentes, como es la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador; esto permite establecer una correlación pertinente con el recorrido temporal de la Educación Especial, que si bien en sus orígenes puede ubicarse más en el campo asistencialista que en el pedagógico y fue originalmente concebida para los niños entre 0 y 12 años, actualmente es considerada una disciplina más del ámbito educativo y abarca todo el continuum humano.

Por consiguiente, cuando se hace referencia a la Educación Especial es indispensable reconocer en ella una construcción multidisciplinaria, que surgió a partir de las ciencias médicas y estuvo muy ligada en sus inicios al campo de la psiquiatría. Como de hecho se evidencia, en 1936, cuando se publica en España el primer manual de pedagogía terapéutica de Alfred Strauss. De igual manera, ha tomado significantes y significados del pensamiento científico vigente, con mayor impacto en cada momento histórico de su construcción. Por tanto, se puede identificar fácilmente las ciencias biológicas, psicológicas, sociales y pedagógicas en su devenir.

En el ámbito nacional esta construcción teórica puede evidenciarse en el discurso de los documentos y legislaciones vigentes cuando se caracteriza al educando que es atendido en dicha modalidad del sistema educativo en sus diferentes niveles. Ahora bien, en el contexto universitario, específicamente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB), institución superior formadora de docentes de educación especial, es una temática que reviste un interés primordial, tanto por la novedad del área de conocimiento como por la necesidad de fortalecer el eje investigativo de la especialidad.

Como docente inmersa en este contexto, la inquietud desarrollada es una reflexión crítica enmarcada en la hermenéutica del texto de los documentos estudiados, la cual parte de los incisos

evidenciados en las mallas teóricas y conceptuales que van impregnando el discurso terminológico de la educación especial, quizá como producto de las interpolaciones que se han hecho desde otras ciencias hacia la pedagogía.

Se concibe entonces, un trabajo de argumentación prospectiva que tiene como propósito transitar el recorrido desde la educación especial hasta una educación para la diversidad humana, en el permanente cuestionamiento de que se asumen conceptos y significados sin profundizar en torno a lo que subyace en ellos y sus contradicciones con los fines y principios de la educación misma.

De la misma manera, el acontecer cotidiano en las aulas y pasillos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico de Barquisimeto han sido el numen que impulsó esta monografía, ya que las contradicciones entre el pensamiento y la acción, entre el discurso y el hacer, son evidenciadas por los estudiantes en las actividades prácticas y profesionales que se realizan en las escuelas.

Dada la relevancia que tiene la evolución y desarrollo del conocimiento en el campo educativo, surge el compromiso y la responsabilidad de realizar estos aportes a la comunidad universitaria, en miras a compartir una reflexión crítica mediante la deconstrucción hermenéutica de los documentos existentes sobre la temática a nivel local y mundial que puedan seguir despertando ideas y generando aportes a la investigación de la educación especial.

El texto se ajustó al esquema lógico y metafórico de cinco representaciones, concebidas como las imágenes presentes en las reflexiones, los documentos, las experiencias, los argumentos y la prospectiva. Estas emergen desde una intencionalidad deconstructiva y

conforman la estructura de este trabajo en cinco figuraciones: (I) Reflexión sobre las Concepciones y Principios de la Educación Especial en Venezuela, (II) Revisión Documental de las Concepciones en Educación Especial, (III) Análisis Crítico a partir de la Deconstrucción de las Concepciones y Principios, (IV) Argumentos para Nuevos Imaginarios, y (V) Prospectiva para una Educación desde la Diversidad Humana.

.



I REPRESENTACIÓN

Reflexión sobre las Concepciones y Principios de la Educación Especial en Venezuela

La representación es subjetiva:
la representación de uno no es la del otro...
no existe ninguna objeción para hablar del sentido sin más,
en el caso de la representación, en cambio, para ser estrictos,
hay que añadir a quién pertenece y en qué momento
(Gottlob, 1984, p.56)

Como expresa Gottlob en la frase que introduce este apartado, cada representación del lenguaje pertenece a alguien por quien es nombrada, significada, pero para existir, también necesita un portador que la caracterice y represente en el mundo social. Estas representaciones para Foucault (1968), tienen su expresión en el lenguaje, al cual atribuye las similitudes, signaturas y sus analogías obligadas, de ahí que deban ser estudiadas como algo natural.

En concordancia con el autor, en la educación especial los sujetos de atención pedagógica, por parte de los docentes, son designados colectivamente a través de similitudes de carácter biológico, psicológico e incluso social, que terminan convirtiéndose en representaciones que sustituyen al ser humano, en el sentido de que predomina la representación colectiva de su condición por encima de su referencia a un sujeto sensiblemente perceptible.



Por eso, cuando Foucault (ob.cit.) afirma que en nuestra historia natural del lenguaje se “...han constituido centenares de lenguajes diferentes, que no se distinguen sólo por la forma de las palabras, sino, sobre todo, por la manera en que estas palabras recortan la representación” (p.159), hace alusión a aquella utilización del lenguaje que pretende clasificar y hablar, poner nombres a los fenómenos humanos, previa clasificación, abriendo el espacio para la homogeneización, pero cerrándolo para las experiencias de cada uno con el otro y limitando la riqueza bio-psico-social-espiritual de cada individuo como referente.

De igual manera, la educación como ciencia humana, debería fundarse en la particularidad y unicidad de cada hombre, pues es él quien construye los significados y representaciones de la vida y desde ellas se inserta en su mundo privado y público (Arendt, 2009). Sin embargo, esta inquietud por develar los cimientos de las concepciones y principios de la educación especial, nacen precisamente de observar su afán por categorizar la experiencia de la diversidad humana, desde una filosofía racionalista profundamente arraigada en sus orígenes y sobre la cual no se ha habla.

En este sentido, Foucault (1970) afirma que, para una disciplina convertirse en ciencia humana, debe ir más allá del simple uso cotidiano del lenguaje, debe intentar:

Definir la manera en que los individuos o los grupos se representan las palabras, utilizan su forma y su sentido, componen sus discursos reales, muestran y ocultan en ellos lo que piensan, dicen, quizá sin saberlo, más o menos lo que no quieren, y en todo caso dejan una gran cantidad de huellas verbales de estos pensamientos, huellas que hay que descifrar y restituir en la medida de lo posible a su vivacidad representativa. (p.342)



Es decir, desde los vestigios que han dejado las palabras en la educación especial, se puede deconstruir la aproximación de verdad y realidad que se oculta en sus discursos y se devela en sus prácticas. Porque los actos expresan el camino que se recorre para conocer lo que se estudia, pero si ese objeto de estudio es el otro, como docente de la especialidad, debo interrogarme sobre la legitimidad de sus representaciones y el sujeto al que hacen referencia, ya que las huellas han develado un sentido que no se comprende.

Quizá sea esta la razón por la cual en el contexto nacional y local durante años se ha estado asistiendo al cambio de una terminología en la caracterización del sujeto, que es producto de las fuerzas externas del acontecer mundial, pero sin realizar las transformaciones necesarias que permitan una coherencia teórica-práctica en todos los planos del conocimiento.

Porque toda ciencia que involucra al ser humano, como es el caso de la educación, cuando se aparta de su declaración sobre su concepción del hombre, su ética, su modo de conocer y acercarse a las personas como objetos de investigación, conduce a una práctica no científica, improvisada y extraviada en sus propias divagaciones sobre el sentido de su accionar. Desprovista de las reflexiones sobre su hacer, la teoría simplemente se instrumentaliza con el riesgo de transformarla en etiquetas que designan, pero no conocen.

Aún y cuando se declare en los diferentes documentos y legislaciones nacionales una filosofía humanista social y se adhiera el discurso a una declaración de los Derechos Humanos, parafraseando a Foucault (ob.cit.), cuando hablamos y nombramos, la naturaleza humana se representa a sí misma, transformando los sucesos y los seres en algo diferente de acuerdo a sus percepciones, y esas representaciones son para

nosotros lo real. Así, mientras el docente no reflexione sobre sus propias interpretaciones del hecho educativo sobre ¿quiénes son los destinatarios de la educación especial?, sus representaciones seguirán designando y nombrando desde un imaginario social impuesto.

Por ello, designaciones como excepcional, retardado, anormal, deficiente, minusválido, discapacitado, disfuncional, diferente, diverso, entre otras, se ofrecen desde la racionalidad positivista para clasificar o caracterizar a priori toda una capa de fenómenos de nuestra condición humana que se nos ofrecen a la experiencia cotidiana. De tal manera que, esta reflexión parte de la consideración de una educación especial impregnada de todo el movimiento teórico a nivel mundial, con concepciones y principios declarados dentro de: (a) una filosofía humanista social; (b) la concepción de un hombre holístico (bio-psico-social), y (c) un modelo educativo integral.

Por consiguiente, esta deliberación se limita al discurso sobre la caracterización del sujeto en educación especial como portador de esas representaciones y su coherencia teórica en el sentido de la correspondencia del discurso en los planos filosófico, ontológico, epistemológico y ético; así como su coherencia empírica, es decir su conexión en la aplicación de la metodología pedagógica, el enlace entre teoría y práctica. Es por esto que solo desde su devenir histórico discursivo podemos aproximarnos a su representación de esta realidad, a su imaginario social.



II REPRESENTACIÓN

Revisión Documental de las Concepciones en Educación Especial

Para algunas 'bellas almas'
(la denominación solía emplearla Hegel,
y no en tono de alabanza),
la interpretación del presente es plana,
sin perspectiva ni profundidad,
llena de preceptos edificantes y vacía de historia
(Savater, 2013, p.99)

Para efectuar una deconstrucción sobre la caracterización de la persona sujeto de atención en la Educación Especial, es necesario demarcar el recorrido histórico multidisciplinar, y por ende conceptual, sobre la manera de nombrar al ser humano que tiene dicha especialidad, cualquier interpretación que se haga tan solo desde el presente sería superficial y sesgada.

Este recorrido histórico ha sido realizado por diversos autores, desde posturas distintas, pero sin duda revelando que la Educación Especial ha llegado a conformarse como disciplina científico-profesional, contextualizada dentro de las Ciencias de la Educación y en sentido más amplio dentro de las Ciencias Humanas.

Por ejemplo, Pérez (2003), presenta la evolución del concepto de Educación Especial hasta llegar a la noción de Necesidades Educativas Especiales, sosteniendo la premisa de que la primera propicia la segregación escolar, mientras que la segunda favorece los procesos de

integración. Sin embargo, dicha postura se cuestiona en este estudio, pues las necesidades educativas especiales, como se explicará más adelante, es una manera de designar a las personas que atiende esta modalidad de la educación.

Se observa, entonces, una contradicción porque se declara una disciplina, pero luego se niega al afirmar que constituye un sistema educativo paralelo, con base en el Proyecto de Reforma de la Enseñanza de 1987 en España, ya que solo existen personas con necesidades educativas especiales inmersas en un sistema educativo común, reduciendo la disciplina a la atención y evaluación, es decir a los aspectos metodológicos y técnicos.

Así mismo, Pérez (ob.cit.) en su análisis terminológico, obvia la etapa o modelo denominado por Aguado Díaz de *prescindencia* (Palacios y Romañach, 2006; Palacios, 2008), cuya connotación sobre las personas con alguna condición física o biológica era considerada “anormal” objeto de marginación e incluso de políticas eugenésicas. La autora parte del momento en que el fenómeno de las alteraciones en el desarrollo de las personas, particularmente de niños y adolescentes, entra en el terreno científico, sentando las bases fundacionales de la Educación Especial en la medicina, en lo que algunos autores llaman el modelo clínico (Aramayo, 2005; Aguilera y Saldaña, 2003 y Marí, 2001).

De ahí que Pérez (ob.cit.) describe, citando a Garanto, los cuatro términos que se utilizaron mayormente para denominar la disciplina que hoy se conoce como educación especial: (a) pedagogía curativa, como la educación y los cuidados de los niños física y psíquicamente inadaptados que deben ser rehabilitados de su deficiencia; (b) pedagogía terapéutica, cuyo fin era la educación de los niños con retrasos o perturbaciones en su desarrollo para el tratamiento de los defectos mentales o sensoriales; (c)

pedagogía correctiva, más ligada a los procesos de aprendizaje y al rendimiento de los sujetos para superar su insuficiencia; y (d) pedagogía especial, centrada en la normalización del comportamiento de los educandos disminuidos físicos o psíquicos. Por razones obvias, estas concepciones iniciales y la caracterización del ser humano que en ellas se describe estaban impregnadas de un lenguaje propio de las ciencias de la salud.

Prueba de ello es el uso que hace Strauss en 1936 de términos como retrasos, perturbaciones en su desarrollo, defectos corporales y psíquicos, lisiados, ciegos, mudos, oligofrénicos y psicópatas en su definición de pedagogía o educación terapéutica. En el mismo orden de ideas, Asperger en 1966, Bonboir en 1971 y Zavalloni en 1973, siguen esta línea de pensamiento cuyo fin es la normalización de los sujetos, que se apartaban de la norma estadística, considerándose atípicos y excepcionales.

Este origen, además de su consiguiente desarrollo a través de la psicología y la sociología hasta ser considerada una disciplina educativa, le dio un carácter multidisciplinario, además de una visión bio-psico-social del ser humano que aún se mantiene vigente. Pero también ese largo recorrido fundacional a través de modelos como neuropsicológico, psicológicos (conductual, cognitivos), ecológico, curricular e integrador (Marí, ob.cit.) o médico-clínico, estadístico-psicométrico, psicoanalítico, humanista-holístico, gestaltista, cognitivo, conductual, curricular, ambientalista e integrador (Aguilera y Saldaña, ob.cit.) han hecho de la educación especial una disciplina compleja.

Pues tal y como refiere Pérez (ob.cit.), este origen ha hecho de ella “una disciplina en busca de identidad” (p.2), ya que sus bases filosóficas, ontológicas, epistemológicas y metodológicas nunca han

estado del todo declaradas. De tal manera que, por correlación, las caracterizaciones de los educandos se han ido desplazando inconsciente e inconsistentemente a través de las transformaciones que ha sufrido su identidad, mientras que sus prácticas pedagógicas se mantienen.

Actualmente, la Educación Especial es concebida como una disciplina científica en el ámbito de la Ciencias de la Educación. Fundamentalmente es definida según la evolución de los aspectos metodológicos, es decir, en el proceso de atención educativa y cómo se caracteriza o se nombra al ser humano a quien ella educa. Lo cual ha generado un gran debate en el plano mundial y local.

Estas discusiones tienen que ver con: (a) la atención de su población dentro de las instituciones educativas comunes o en instituciones especiales o aulas especiales, eje segregación-integración-inclusión, con las implicaciones que conlleva las adaptaciones arquitectónicas y técnicas del enfoque de una Escuela para Todos; (b) un currículo y una didáctica homogénea o heterogénea coherente con una teoría del aprendizaje que dé verdadero sentido a las adecuaciones curriculares; y (c) su necesaria interrelación con otras disciplinas científicas sin perder su carácter educativo.

Sin embargo, este trabajo más allá de desarrollar los tres aspectos en cuestión, profundiza en el trasfondo de la controversia, partiendo de una mirada distinta sobre el discurso documental-metodológico. Para ello se deconstruyó la caracterización o concepción del ser humano, pues al parecer, es el eje que desnuda frente al escenario representacional los nudos críticos que develan las incongruencias del campo disciplinar. Lo cual se hizo interrelacionando dos temporalidades: el movimiento mundial y local en el caso de Venezuela.



Fundamento Teórico y Legal en el Contexto Mundial

Para De la Vega (2010), todo el proceso fundacional de la escuela pública en América Latina estuvo concebida por las élites gobernantes “...con el sello inequívoco del progreso y la razón” (p.67). Debido a esto, la nueva pedagogía especial sienta sus bases originarias en el cuerpo y la mente como diferencial, más exactamente en la patología de la diferencia.

Así esta nueva pedagogía toma de la psicología diferencial el núcleo fundamental para categorizar, como lo es la edad mental y el coeficiente intelectual; mientras que desde la medicina atiende a los cuadros clínicos para clasificar desde lo biológico al cuerpo defectuoso, lo que le permitió diferenciar la población escolar. Por eso expresa “...en el cruce de prácticas psiquiátricas, educativas y religiosas, se elaboraron los fundamentos de una tecnología que estará presente en la fundación de la educación especial” (De la Vega, ob.cit., p.156). Por supuesto, dichas prácticas multidisciplinarias estaban orientadas a la búsqueda de una metodología pedagógica más eficaz y humana en la atención de las personas con condiciones biológicas y psicológicas consideradas como patológicas en aquel momento.

Adicionalmente, De la Vega (ob.cit.) destaca que la creación de instituciones diferenciales (especiales) contaba con el estímulo de los organismos internacionales, los cuales vincula a los intereses de las corporaciones, a los administradores de seguros sociales, los educadores y los rehabilitadores médicos en los países centrales. De tal manera que:



El primer país de la región Latinoamericana que contó con un organismo centralizado de educación especial fue Colombia, que creó en 1968 la División Nacional de Educación Especial. Dos años más tarde, México hacia lo propio con la Dirección General de Educación Especial. Venezuela obtuvo su Dirección General en el marco de lo que se denominó revolución educativa, en abril de 1975. En Argentina, en 1972, como resultado de las presiones internas y externas, el gobierno creó la Dirección General de Enseñanza Diferenciada, que luego pasó a denominarse Dirección Nacional de Educación Especial. La expansión del sistema alcanzó magnitudes importantes también en Brasil, Cuba, Uruguay y Chile, mientras en Bolivia, Paraguay y la mayoría de los países de América Central y el Caribe el desarrollo fue más lento. (p.177)

En este contexto de advenimiento hace irrupción un nuevo especialista, que en parte es maestro y en parte es psicólogo, la psicopedagogía, una especie de psicología educacional que pronto es desplazada por un acercamiento entre la pedagogía y la sociología, con el consecuente impacto del paradigma socio-critico. Lo cual condujo a la educación especial hacia el cuestionamiento de la selección y la segregación que propicia la escuela al formular espacios diferenciales.

Desde entonces, dos principios fundamentales han guiado el desarrollo de la educación especial: la integración y la normalización. La integración propugna la inviabilidad de la educación segregada, mientras que la normalización se opone a una escuela especial como un subsistema o parasistema separado.

Este eje integración-inclusión-normalización tiene que ver más con el espacio que ocupan los seres humanos y va a transformar la caracterización del sujeto, precisamente porque va a generar una reflexión, que se manifestó en la sustitución del imaginario de la pedagogía diferencial por otro al parecer menos estigmatizante, como lo

es la pedagogía inclusiva y la sustitución del niño diferencial por el término de discapacidad. En países como Argentina se transita desde una escuela diferencial hacia una escuela especial.

Más adelante, el Informe Warnock, se convierte en uno de los fundamentos para la elaboración de la reforma de la escuela en España, lo que a su vez fue modelo para la transformación del sistema educativo en Latinoamérica. Este informe amplía notoriamente la concepción de la educación especial, al oponerse a las categorizaciones clínicas y psicológicas en la educación sustituyéndolas por una descripción detallada de la necesidad, mientras que el sujeto de la educación especial paso a llamarse niño con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, aunque la concepción de **necesidades educativas especiales** abre un panorama de intervención para la escuela especial constituido por necesidades orgánicas, psicológicas, sociales o pedagógicas, paradójicamente sigue atribuyéndole al sujeto los problemas de aprendizaje e invisibiliza en la práctica y el discurso las demandas sociales.

En otro orden de ideas, entre los años cincuenta y sesenta, en Estados Unidos, como consecuencia de la lucha contra la discriminación racial, tras un fallo de la Corte Suprema de Justicia se prohíbe en la educación pública la segregación de las minorías. Este concepto denominado multiculturalismo ha vuelto a la palestra en los últimos años poniendo en vigencia términos como identidad, diversidad, inclusión, integración, educación multicultural, entre otros. Este discurso ha permeado la escuela latinoamericana y son significaciones que circulan en el imaginario educativo, pero que producen efectos distintos en las prácticas escolares y que de una u otra forma interpelan a la educación especial.

Se desprende entonces de los discursos un cambio terminológico (diferencia, discapacidad, necesidades educativas especiales, diversidad) que responde más a un impacto contextual que a una reflexión de los docentes de la disciplina, a una revisión profunda de su hacer pedagógico o de los sustentos teóricos que deben acompañarla.

En ese sentido, se coincide con De la Vega (ob.cit.), quien aduce que “...los nuevos eufemismos permiten reformular los viejos circuitos y segmentos de la escuela...es necesario revisar...los efectos que el travestismo discursivo produce en la reformulación del espacio escolar” (p.216), pues se sigue ocultando una filosofía positivista de carácter racional detrás de la concepción multicultural y la noción de diversidad, so pretexto de que cada necesidad o diferencia biológica, psicológica o social tiene un espacio educativo que ocupar, bien sea en un lugar distinto o dentro de la misma institución escolar, como por ejemplo, los institutos de educación especial o las aulas integradas.

Por otra parte, existen muchos condicionantes históricos que han orientado el cuerpo de conocimientos y las acciones de la Educación Especial, como parte de las ciencias educativas, pero quizá el más determinante de ellos tiene que ver con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas) en 1948, pues esta proclama la libertad e igualdad en dignidad y derechos de todos los seres humanos “...sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (artículos 1 y 2), esto explica las polémicas surgidas en materia de segregación e inclusión, así como lo relativo al respeto del derecho a la educación de todos los seres humanos independientemente de sus características físicas, psicológicas, sociales y espirituales.

Con base en esta igualdad, se asume que “...todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación” (artículo 7) y que por tanto toda persona tiene derecho a la educación y que esta educación debe tener por finalidad “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Artículo 26, numerales 1 y 2). En este sentido, la educación, sin menoscabo de las diferencias, debe propiciar desde la libertad las potencialidades de todos los educandos y favorecer su participación en todos los contextos sociales.

Ahora bien, el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, recoge en su esencia los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos, ya que la educación abarca aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Este derecho puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos.

Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera, si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del derecho a la educación es, por lo tanto, un requisito previo para la democratización y para la total participación de los ciudadanos en todas las esferas de la vida.

No es el objeto de este trabajo realizar un estudio exhaustivo sobre la visión jurídica del concepto de la dignidad humana, pero es una cuestión de primer orden comprender las implicaciones profundas que se desprenden en lo teórico cuando se analiza la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.



Sin embargo, al revisar el piso mínimo que la Convención establece, la persona con discapacidad se define como aquella que tenga una deficiencia (física, mental, intelectual o sensorial), que asimismo dicha deficiencia sea a largo plazo, y que además al interactuar con diversas barreras, le impida su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Se supone redundante la Convención si se ha entendido el espíritu filosófico que inspira la Declaración, porque aun teniendo una condición de “discapacidad”, la persona entra en el ámbito de su aplicación en razón de su condición humana.

Otro hito en la evolución terminológica de la disciplina fue las definiciones que sobre las personas con condiciones de salud (biológicas y psicológicas) surgieron en el seno de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1980), a partir del sistema de Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), en inglés International Classification of Impairments, Disabilities & Handicaps (ICIDH).

La OMS trató de organizar y clasificar de forma integral en este catálogo con base en criterios, no siempre relacionados con enfermedad, las consecuencias a largo plazo de defectos, enfermedades y lesiones en términos de: deficiencia (defectos de estructura o función), discapacidad (incapacidad para el desempeño) y minusvalía (desventajas en la experiencia social), que permitían planificar la atención no solo médica, sino de otras disciplinas, como por ejemplo la educación, en cuanto a las necesidades pedagógicas de esta población.

El mayor aporte de la OMS fue la consideración del entorno social como un factor decisivo en la discapacidad, así como a las representaciones sociales como causantes de limitaciones y reducción de

oportunidades en el ser humano que presenta alguna alteración o lesión de orden biológico o psicológico. Amplió la mirada sobre el espectro del problema de la caracterización del sujeto, la cual se centraba en lo individual o intrínseco, para tocar otras dimensiones de la vida humana como lo social, lo económico, lo laboral, lo recreativo, lo cultural, entre otras.

Aunque esta clasificación parte de la enfermedad o el daño, en lo médico, entendiéndolo como **deficiencias** aquellas que se presentan en el cuerpo, su fisiología u organicidad, avanza hacia la concepción de la **persona con discapacidad** entendida como una restricción en la actividad producto de la deficiencia. Más aún señala que la persona con **minusvalía** es aquella que por razones del valor social que se le atribuyen a ciertas experiencias o roles culturales, sociales, económicas y ambientales colocan al sujeto en desventaja de participación como producto de su deficiencia o discapacidad.

Si bien estas definiciones significaron algunos avances en la comprensión del fenómeno, se argumentaba que contenían connotaciones peyorativas y emergían de una interpretación de carácter médico y centrada en la persona, además de no realizar aportes para entender la relación recíproca entre las condiciones sociales y las capacidades de la persona. Es decir, las clasificaciones no profundizaron en los elementos de la experiencia en lo cultural, social, económico y ambiental.

Por esta razón, en el año 2001, la OMS reformula conceptualmente esta clasificación, desde un enfoque biopsicosocial, llamada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIDD-2 o mejor conocida por su sigla CIF), redactada y aprobada por 191 países. Este nuevo catálogo cubre toda alteración en

términos de estados funcionales, en lo corporal, individual y social, asociados a estados de salud. De ahí que el término discapacidad es reemplazado por el término neutro de actividad y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como **limitaciones de la actividad**.

En cuanto al término minusvalía se reemplaza por el de participación, y las circunstancias que impiden la socialización se describen como **restricciones de la participación**. En la CIF, los términos funcionamiento y discapacidad son concebidos como resultantes de la interacción dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales, y son extensibles a la vida de cualquier persona.

Debido a esa amplitud la CIF ha sido aceptada como una de las clasificaciones de las Naciones Unidas e incorpora las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En consecuencia, se considera un catálogo de clasificación y un marco de referencia conceptual apropiado para la implantación de los mandatos internacionales sobre los derechos humanos, así como de legislaciones nacionales.

No obstante, aunque las contribuciones realizadas por la OMS son válidas en las ciencias de la salud, en cuanto a la clasificación biológica en grupos o subgrupos de las enfermedades, de lo corporal y lo orgánico, trasladar las mismas a las ciencias de la educación, es supeditar una dimensión de la integridad humana, la biológica, por encima de las otras (la psicológica, la social y la espiritual), aun y cuando el discurso las traiga a colación.

Pues la mirada del catálogo de las condiciones humanas al generarse desde esa parcela del conocimiento, está irremediabilmente sesgada desde su punto de partida. Los seres humanos no pueden

definirse desde una dimensión particular, sino que son y existen como una trama sistémica desde lo biológico, lo psicológico, lo social y espiritual en un mismo espacio-tiempo cualquiera sea el campo de su experiencia.

Prosiguiendo el recorrido, en el 2004, el Banco Mundial, según De la Vega (ob.cit.), definió la **discapacidad** como la interacción de las personas con limitaciones físicas, sensoriales o mentales con un entorno que no considera estas diferencias, porque restringe el acceso a la educación, los mercados laborales y los servicios públicos. Generando un círculo vicioso de exclusión y pobreza, que conduce a más discapacidad.

Entonces, puede evidenciarse una caracterización del sujeto que gira en torno a dos concepciones que se han vestido de diferentes nombres, como son normalidad, y discapacidad, que han determinado discursos distintos, pero ante las cuales la educación ha permanecido incólume y refractaria cambiando el lenguaje, pero no sus prácticas.

Por ejemplo, la **normalidad** secundada siempre por el cuerpo, olvida que la mayor parte de sus construcciones teóricas fueron el resultado de experimentos en el marco de un laboratorio, en lugar de un medio ambiente natural, donde el promedio se convirtió en norma, dejando de lado la relatividad del contexto y la unicidad del ser humano. Muestra de ello es la miopía que puede ser “normal” para cualquier tarea que no implique la agudeza y precisión visual, pero “anormal” para un profesional que ejerza la cirugía y la aviación.

Al final el interés teórico por definir lo anormal en contraposición a lo normal, se entiende en la búsqueda racional del hombre por explicar la vida en términos de una verdad única que defina la realidad. Pero el cuerpo como lugar de nuestra experiencia, es irreductible a cualquier ideal de perfección racionalista.

En cuanto a la discapacidad, si bien toma del pensamiento socio-crítico el elemento social, su discurso sigue trasluciendo la larga herencia de una tradición racionalista, cuando toda su construcción terminológica sobre el hombre, sus capacidades y oportunidades, termina girando en torno al cuerpo como expresión de esa imperfección congénita y dejando de lado las macrocategorías que nos constituyen como seres humanos.

Mención aparte merece el discurso de la **diversidad funcional**, que conceptualiza el fenómeno de la caracterización del sujeto en términos de una singularidad funcional, apostando a un universo social de lo humano caracterizado por la diversidad. Aporta un cambio de óptica en función del reconocimiento de la condición asumida como una funcionalidad distinta, en lugar de una carencia o deficiencia, pero sigue asumiendo el cuerpo como eje conceptual. Quizá lo más resaltante de este discurso es que se origina de un colectivo de personas que rechaza la imposición externa y se auto nominan como personas con diversidad funcional.

Tocante a estos cambios en el plano internacional, Boggino (2010) expresa que los años sesenta fueron relevantes en la disminución significativa de los espacios de segregación y la integración e inclusión de las personas en la sociedad, pero eso no significa que encontremos en los tres discursos (normalidad, discapacidad y diversidad funcional) una definición que traspase la frontera de la corporalidad y ocupe la ausencia fundamental de la experiencia y la existencia en el ámbito de la educación como una ciencia que coloca al hombre frente a sí mismo y a los Otros como realidad.

Por ello la educación especial, partiendo de esa indagación incesante por caracterizar al sujeto que atiende ha tropezado con sus propios límites y fines, perdiéndose en esa exploración. Argumento para

ello presenta Puigdellívol (2007), quien analiza los significados del término **dificultades de aprendizaje** en España, pues aduce que ese concepto para el 2007 ya tenía cincuenta años de antigüedad, sin embargo, no tiene una definición precisa porque depende de la etiología asumida.

Así, por ejemplo, están las concepciones que las ubican en desordenes en los procesos psicológicos básicos o fundamentales que provocan retraso escolar en una o varias áreas y que no se relacionan con déficit mental o sensorial, ni derivado de causas ambientales o trastornos emocionales. Mientras que otras concepciones, más amplias, siguen asumiéndolas como problemas para acceder al aprendizaje de una o varias áreas, considerando su etiología multicausal de orden intelectual, neurológico, sensorial, físico, de adaptación personal-social, factores ambientales y educativos. Aunque siguen descartando las derivadas de déficit motor, sensorial, intelectual y perturbación emocional grave.

Es decir, no existe una definición precisa para el fenómeno y esa concepción usualmente está asociada a la caracterización del sujeto. Pues pareciera que los obstáculos en su delimitación conceptual obedecen a su complejidad y la mirada que se asume.

En efecto, disponer de tantos conceptos controversiales como disfunción cerebral mínima, dislexia o discalculia, surgidos casi todos del campo clínico y orientados en la categorización biológica de la condición, o términos como bloqueo emocional o deprivación cultural, es a juicio de Puigdellívol (ob.cit.) "...un peligro cuando nos aleja de la necesidad de revisar nuestros propios procedimientos pedagógicos...una consideración rígida de conceptos...pueden resultar inmovilizadoras cuando se utilizan con intencionalidad categorizadora" (p. 134). Puesto que las explicaciones nomotéticas de un fenómeno complejo, conducen a

una pedagogía basada en preconcepciones y desvinculada de la realidad de los educandos, de allí que el autor considere el uso del término discapacidad.

Para este autor la diferencia entre nombrar como persona con déficit o persona con discapacidad, radica en que la primera, tiene un estado estático y es permanente en la privación de alguna facultad, mientras que la segunda es dinámica y tiene que ver con las condiciones del entorno social. Por esto la nominación de persona con discapacidad es el término que alcanzó mayor divulgación en los documentos y legislaciones vigentes a nivel mundial.

Así pues, con el advenimiento de la Declaración de los Derechos humanos y los movimientos por la normalización de las personas con discapacidad en los años 70 se dio una serie de avances en los derechos de participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social y, especialmente, en el educativo; donde surgió entonces la propuesta de educación integradora y de atención a las necesidades educativas especiales.

Esta concepción social, hace su discreta aparición detrás de la Declaración de Salamanca (1994), pues en ella se hace un claro énfasis en el reconocimiento del principio de igualdad de oportunidades de acceso a la educación, vuelve la mirada hacia la sociedad y las instituciones educativa. Bajo el principio de integración la declaración aportó una resignificación en el respeto y la no discriminación de las personas con necesidades educativas especiales, pero no supuso un cambio en la concepción originaria.

Sin embargo, Boggino (ob.cit.) explica que aunque la declaración pretendió mejorar la caracterización de las personas con condiciones especiales, plantea aspectos que se contradicen, como por ejemplo

cuando define el término **Necesidades Educativas Especiales (NEE)** como referido a todos los niños y los jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, volviendo la mirada sobre el sujeto y sus problemas de aprendizaje, de ahí que concluya que el concepto innovador se convirtió en un nuevo eufemismo.

Uno de los argumentos que aduce, es que no se comprendió un pilar fundamental del documento, como lo es el concepto de diferencia, dándole al mismo un carácter netamente funcional, prosiguiendo en la teorización de las NEE con una epistemología tradicional que encajaba en las típicas políticas gubernamentales.

No obstante, el concepto de necesidades educativas especiales surgido con el Informe Warnock en 1979, con su acepción original, alcanzó mayor significado a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, porque no fue sino a partir de esa fecha que una cosmovisión remedial sobre la deficiencia y su atención educativa individualizada, comenzó a girar realmente hacia un enfoque de los apoyos curriculares y de adaptación de los medios de aprendizaje (Meléndez, 2005).

Entre los aspectos más determinantes de la Conferencia de Salamanca destaca el punto 6 de su Declaración, quien textualmente dice: “El principio fundamental que rige a las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias” (UNESCO, 1994), colocando nuevamente el acento en la convivencia de todos dentro del mismo espacio educativo; pero a vez destacando el elemento ambiental, específicamente en lo pedagógico (apoyos y adecuaciones curriculares), como parte del fenómeno de la diversidad humana en el campo educativo.

Actualmente, el concepto de necesidades educativas especiales ha tomado una dimensión ampliada con la interpretación hecha por la UNESCO en Dakar en el año 2000 e iniciada en Jomtien 1990, a raíz de la evaluación del cumplimiento de las metas de la Educación para Todos y de su objetivo de lograr una mayor inclusión de aquellos niños y jóvenes que, por cualquier razón, han quedado excluidos de su derecho a educarse, dejando entonces a las necesidades educativas –tanto personales como culturales– dentro del concepto de necesidades educativas especiales.

Posteriormente, como resultado de los movimientos inclusivos y las oportunidades de educación originados en Salamanca, Jomtien y Dakar, se redacta la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998) y desde la UNESCO se comienza a utilizar el término discapacidad para referirse a las personas con algún tipo de limitación, destacando su derecho a la educación durante toda la vida, abarcando por supuesto el nivel universitario, bajo la equidad y sin ningún tipo de discriminación.

En el mismo orden de ideas, Palacios (ob.cit.) y Palacios y Romañach (ob.cit.), presentan una cronología detallada de la constitución de la educación especial y la caracterización de la persona a partir de tres modelos: el modelo de prescindencia, donde la persona es caracterizada por sus diferencias desde lo religioso y estuvo signado por políticas eugenésicas, la marginación y el discurso de la anormalidad.

Un segundo modelo denominado rehabilitador, que se desplaza desde la filosofía religiosa hasta la científica positivista y de acuerdo al cual la diferencia tiene que ser resuelta por la rehabilitación, buscando su normalidad bajo la falacia de desaparecer la deficiencia psíquica, física o sensorial.

Finalmente, un tercer modelo denominado social, que realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina deficiencia y lo que se entiende por discapacidad. Este modelo es producto del movimiento de vida independiente que se sitúa a finales de la década de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX entre Estados Unidos e Inglaterra y la Unión de Personas con Deficiencias Físicas contra la Segregación. La Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) según sus siglas en inglés, fue un movimiento de auto nominación, liderado por el académico Mike Oliver que presentó los Principios Fundamentales de la Discapacidad generados desde las personas que presentaban esta condición.

Sus ideas trasladaron la caracterización de la persona desde el paradigma científico hasta lo social, sosteniendo que la Deficiencia se centra en el cuerpo y la organicidad, mientras que la discapacidad es la desventaja causada por la organización social contemporánea que no considera la diversidad. Por tanto, pasan a designarse como colectivos bajo el término de personas con discapacidad. De ahí que una incapacidad de hablar es una deficiencia, pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad.

Las críticas realizadas a esta caracterización se derivan del hecho de que el propio concepto de persona con discapacidad es variable, según el contexto y la cultura. Pues universalizar la categoría persona con discapacidad enfrenta problemas conceptuales de la más diversa índole, entre ellos ¿qué es una capacidad?, ¿Cuándo se está capacitado? Lo cual nos lleva nuevamente al problema de las categorizaciones y las etiquetas, es decir a la normalidad positivista astutamente escondida en el discurso de los derechos y las oportunidades.

Sin embargo, la conexión que realiza el modelo social con los principios y valores que sustentan los derechos humanos es un avance que debe ser reconocido por las consecuencias jurídicas de este cambio de paradigma y porque ello supuso dejar de ver a las personas como problemas para pasar a considerarlas titulares de derechos. Asimismo, significó destacar el modo en que los diferentes factores económicos, sociales y culturales tienen presente o no la diferencia, entre ellos la educación.

La frase que resume esta etapa social, sin duda es aquella que expresa Palacios (ob.cit.) "...la vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad" (p.104), la cual se considera un argumento esencial en las representaciones propuestas para un imaginario prospectivo. Aún y cuando, más adelante en su recorrido académico, Palacios asume la concepción de diversidad funcional, en lugar de discapacidad, equiparando este tipo de diversidad con la noción de deficiencia.

En fechas más recientes el vocablo usado para nombrar a las personas que presentan una deficiencia o limitación a nivel motor, sensorial o cognitivo es persona con diversidad funcional. Un primer acercamiento a este concepto lo presentan Romañach y Lobato (2005), quienes en el documento *Diversidad Funcional, Nuevo Término para la Lucha por la Dignidad en la Diversidad del Ser Humano*, justifican la legitimidad de esta representación como sustituto de las palabras discapacidad, minusvalía, deficiencia, entre otras, los cuales según el colectivo del Foro de Vida Independiente tienen una semántica despectiva.

Si bien es cierto que el documento se legitima en el hecho de representar las voces de un colectivo de personas con discapacidad, al

profundizar en el discurso del documento se contradice la intencionalidad de la no discriminación aludida por sus autores al comienzo del mismo. Ellos parten de la realidad en España, donde los textos jurídicos hacen mención a terminologías como incapacitación, incapacidad, discapacidad, invalidez (parcial, total, absoluta, gran), minusvalía y dependencia.

Igualmente, critican la terminología propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2001, cuando en la 54^a Asamblea Mundial de la Salud sustituyen la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de 1980 por la Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Pues argumentan que en dicho esquema conceptual déficit en el funcionamiento, limitación en la actividad y restricción en la participación sustituyen a deficiencia, discapacidad y minusvalía. A su juicio siguen siendo palabras pocas positivas o neutras, aunque traten de desplazar el problema del individuo al entorno.

En su intención de ir más allá del modelo médico y el modelo social, el Foro de Vida Independiente propone el término **diversidad funcional**, como un lugar intermedio entre el individuo y la sociedad, donde se definen como:

...diferentes desde el punto de vista médico o físico, de la mayor parte de la población...y dadas las condiciones del entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas...misma función, manera diversa (Romañach y Lobato, ob.cit., p.4).



Cierra el texto con un análisis de las palabras diversidad y funcional desde su significado o uso común, en la primera como “diferencia o semejanza con lo que es habitual en la mayoría estadística de la especie humana” y en la segunda, como “pertenciente o relativo a las funciones”, definiendo la función como “la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas y sus instrumentos” (p.6). Se razona que precisamente la acción de establecer criterios estadísticos y funcionales para definir a un ser humano, contradice ese entretendido complejo de su realidad, postura que desdice sobre el respeto a su condición y a ser considerado desde su integralidad.

Al parecer se parte de la misma premisa en que incurren los modelos médico y social, sustituyendo la palabra capacidad para centrarse en la diferencia en cuanto a funcionalidad, desvirtuando la naturaleza de la palabra diferencia, al obviar que está asociada indefectiblemente a la condición humana única e irrepetible. Se prosigue con una concepción reduccionista del hombre, pues el presupuesto sigue siendo normativo a partir del organismo humano, de una diferencia orgánica-corporal.

En otras palabras, se reduce el fenómeno al plano de lo físico-biológico, de la funcionalidad, se olvida que una persona es más que una función, se descarta la integralidad de la condición humana. Se deja de lado que el ser humano es más que un cuerpo, indistintamente de las condiciones orgánicas de ese cuerpo que somos. Lo que implica que hay aceptar lo diferente en mí mismo y en el otro. El problema de nombrarme y de nombrarte, es un fenómeno que se va develando como implícito a la realidad de la diversidad humana, a la existencia del Otro, a la alteridad.

Incluso, con base en un análisis semántico de las palabras, que sorprendentemente no lo hacen desde sus voces y vivencias como colectivos,

sino desde el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), acuñan el acrónimo PDF, que significa persona con diversidad funcional, etiquetándose ellos mismos, sustituyendo el fenómeno natural de la diversidad humana por una palabra que los nombra y habla por ellos.

Se evidencia entonces, que no se trata de resaltar las diferencias, sino de vivirlas en la realidad, aceptar la identidad propia y de los otros, entendiendo que la dignidad no nace del orgullo por la diferencia que separa, sino por la condición humana que une. No existe una diversidad en la diversidad, solo existe la diversidad humana. Por tanto, cabe preguntar ¿es necesario nombrar a ese otro de un modo en particular? ¿No es simplemente un ser humano igual a todos, pero con una condición biológica, psicológica o social diferente?... y ¿no es eso natural en el mundo de la vida? Si tienes diabetes, eres una persona diabética, si sufres de asma eres una persona asmática y si tienes ceguera, eres una persona ciega, esa es parte de tu identidad biológica.

Con esto no se quiere desconocer que evidentemente en el mundo actual se violan y desconocen consuetudinariamente los derechos humanos de las personas ciegas, sordas, entre otras, como grupos que tradicionalmente han sido segregados; pero las diferencias sociales no se resolverán destacando algunas minorías “diferentes” dentro de una mayoría de diferentes.

Sobre las consideraciones anteriores, el discurso de la diversidad funcional presenta los presupuestos requeridos para ser nombrado como parte del colectivo de esta personas, a saber: (a) fundamentada en la discriminación social, descartando a un sujeto con miopía porque “...al existir soluciones socialmente extendidas como las gafas, no sufre ninguna discriminación por su diferencia” (Palacios y

Romañach, ob.cit., p.35), (b) la diferenciación entre enfermedad y diversidad funcional, (c) una enfermedad puede tener como efecto la diversidad funcional, (d) una diversidad funcional no implica necesariamente una enfermedad y, (e) hay enfermedades que afectan a la estructura del cuerpo y no afectan su funcionalidad, pero en el momento en que se sufre discriminación se consideran diversidades funcionales, como por ejemplo, el SIDA.

Adicionalmente, la diversidad funcional como concepción reivindica la autonomía de la persona para decidir respecto de su propia vida, pues al igual que el modelo social busca una equiparación de oportunidades. Para ello alega que las causas que originan la diversidad funcional no son científicas, sino sociales, y que por tanto el fenómeno de la diversidad funcional debe ser abordado holísticamente.

De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, "...describen la diversidad funcional como una forma específica de opresión social" (Palacios y Romañach, ob.cit., p.59), cuya visión hasta hace muy poco, fue planteada por personas que no tenían ninguna diversidad funcional y, por lo tanto, carecían de la experiencia de vivir con esta condición.

Rescatable es el aporte de los autores, quienes destacan la necesidad de transformar la asociación de la diversidad funcional con la enfermedad y mezclar este término con una clasificación por diferencias orgánicas, a lo cual llaman "...desmedicalización de la diversidad" (p.99). Como también lo es su crítica a una sociedad normalizadora, que desgasta a las personas que son funcionalmente diferentes por vivir en la falacia de una cura que nunca será real, en lugar de hacer valer sus derechos y oportunidades en su vida cotidiana.

Con respecto a la idea de dignidad como valor intrínseco dentro de este modelo de la diversidad funcional, esta se presenta naturalmente ligada a la vida desde su inicio, independientemente de sus condiciones concretas, pues es un derecho humano fundamental que radica en la igualdad de todos los seres humanos. Mientras que, como valor extrínseco, se relaciona con la calidad de vida y por tanto vinculada a la efectiva aplicación de estos derechos en la vida misma.

En contraste con el modelo social, cuyo principio fundamental era la capacidad de las personas y su posibilidad de aporte a la sociedad, en el modelo de la diversidad funcional, los principios básicos son la dignidad humana y la diversidad, lo cual es un aspecto novedoso. Aunque los cambios de terminología no suponen una transformación de la caracterización del sujeto en la educación especial, constituyen un aporte interesante al ser un enfoque basado en Derechos Humanos y en la Bioética.

Los principios en los cuales se coincide con este modelo para la interpretación del fenómeno de la concepción del sujeto en la educación son: (a) la diversidad como un valor inherente a la humanidad, (b) la dignidad de todos los hombres, con o sin diversidad funcional, y (c) el valor igualitario de todas las vidas humanas como lo establecen los debates en el ámbito de la bioética. Preciso es resaltar, que la diversidad como construcción social es responsabilidad de los seres humanos, por tanto, son ellos quienes deben afrontar la edificación de una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de todos los individuos.

Desde un punto de vista comparativo, el modelo social de la discapacidad centra sus esfuerzos en la lucha contra la discriminación como el obstáculo clave para la calidad de vida de las personas con

discapacidad, no logra comprender que la condición orgánica, biológica y corporal sea problemática por sí misma, se resiste a considerar la diversidad funcional como un aspecto relevante y a reconocer que las desventajas de algunas personas se deben tanto a su diversidad funcional como a las barreras sociales, los prejuicios y estereotipos. Es decir, ambos modelos tocan aspectos distintos de una misma realidad y pueden completarse uno al otro en la caracterización del sujeto, ya que ambos interactúan y es innegable que sin diversidad funcional no hay discapacidad.

En otro orden de ideas, Aznar y González (2008), en sus aportes sobre la evolución histórica de la caracterización de las personas en la educación especial, destacan que la discapacidad aparece como concepto después de la Segunda Guerra Mundial. Esto debido a que los héroes de guerra, volvían a su hogar con secuelas que les impedían retomar sus vidas previas, con la agravante de que el Estado no podía desatenderles porque había sido el causante de las mismas. Es decir, los primeros “discapacitados” fueron los veteranos de guerra, quienes instituyeron un nuevo lugar social para un grupo de actores que siempre había existido.

Con respecto al concepto de minusvalía o handicap, en Argentina nunca fue muy utilizado. Pero en Francia e Italia, al colectivo de las personas con discapacidad se los llamó minusválidos. La palabra hándicap, en su uso hacia las personas comenzó alrededor de 1960, se denominó así al individuo con un impedimento no compensado, que lleva una carga que le impide circular socialmente en igualdad de condiciones (Aznar y González, ob.cit.).

Estos autores organizan todo el pensamiento y las prácticas fundacionales de la terminología sobre el sujeto de la educación especial, en torno a dos paradigmas: del déficit y la diferencia. En relación con el

paradigma del déficit, el modelo compara cuantitativamente a las personas con limitaciones con un patrón asumido como normal, ¿quién establece esos criterios de normalidad?, ambos afirman que “la normalidad se establece de diferentes modos: como mayoría, como convención, o como modelo enunciado por la autoridad médica, religiosa o legal” (p.22). Esto fue lo que hizo Quetelet al construir el concepto de hombre normal, que no es más que el promedio de los valores mensurables en la población

Desde esta objetividad y cuantificación de las diferentes características humanas normadas se concibieron la mayor parte de los términos en la historia de las concepciones de persona en educación especial, incluyendo la discapacidad. Puesto que, dentro del paradigma del déficit, el concepto de otredad es irrelevante, pues mantiene la distancia del sí mismo con el otro, mientras que sus diagnósticos y pronósticos son verdades absolutas.

Por otro lado, la diferencia es el elemento nuclear del otro paradigma, pero lejos de entenderse según Aznar y González (ob.cit.) como “...un diálogo entre dos seres humanos que tienen determinadas capacidades y limitaciones” (p.25), es representado en el imaginario social como “...la calidad o el estado de ser diferente y una característica que distingue uno u otro, uno de otro o del promedio”, una noción de separatividad donde el otro es el extraño.

Un auténtico paradigma de la diferencia debería interpelar a todos los actores sociales del ámbito educativo sobre su identidad, permitirle ganar experiencias en cuanto a la comprensión de la unicidad y la diversidad, en cuanto al encuentro con el otro desde la igualdad humana y la diferencia individual, lo cual está por encima de los estigmas médicos o pedagógicos.

La significación más controversial sobre discapacidad la expresan estos autores al afirmar que para la sociedad es un estado de necesidad, más aun que toda relación o interacción con una persona con discapacidad implica atender un requerimiento tácito o expreso, una versión de la mendicidad y la lástima. Lo cual se auto explica en la correlación discapacidad y pobreza, que genera un círculo vicioso por la exclusión social y la falta de oportunidades.

Por su parte, Boggino (ob.cit.), también destaca esta relación pobreza-diferencia-diversidad, cuando expresa que los conceptos de diferencia y diversidad entran en la década del noventa en Latinoamérica, con distintos matices en cada uno de los países, y en Argentina llega a dar respuesta a las diferencias sociales, la marginación y exclusión en los sujetos de la escuela (común y especial) en contextos de creciente empobrecimiento.

A lo largo de este recorrido, puede observarse que, al entrar la concepción del sujeto en la educación especial dentro del terreno de las ciencias, existe una inquietud constante por reordenar teórica y jurídicamente los documentos de las políticas educativas en torno a los Derechos Humanos como referente. En el sentido de que la educación no puede verse como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todas las personas desde la difusión del principio de igualdad de oportunidades.

Es la reflexión sobre esta premisa lo que impulsa la búsqueda del discurso educativo que haga a todos partícipes de esos derechos. Sin embargo, muchas veces las palabras que signan nuestra relación con el Otro desde la diversidad, se transforman en obstáculos para ese reconocimiento.

En la actualidad los sistemas educativos se enfrentan a un reto de excepcional magnitud, la procurada uniformidad que daba sentido a la organización pedagógica se ve agitada por una inimaginable diversidad. Las relaciones humanas en la escuela y la sociedad como escenario de las experiencias, se sitúan en una sociedad mundial caracterizada por una diversidad que le es inherente al ser humano y se visibiliza en la cotidianidad del aula.

El natural encuentro con los Otros en el contexto educativo va más allá del cuerpo y su funcionalidad biológica, entran en escena sus relaciones sociales, económicas y culturales, además de los factores que las condicionan; aspectos que suelen mezclarse provocando una dinámica de relaciones particulares que demanda, en especial al sistema educativo, una respuesta eficaz y efectiva.

Por otra parte, es importante destacar que recientemente, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea, cuya declaración de cierre “Hacia 2030: una nueva visión de la educación”, giró en torno a la visión de una educación para transformar las vidas. Al reconocer en la educación el motor principal del desarrollo se asumió entre sus propuestas el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Por supuesto, su exposición está inspirada en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica. Lo cual traerá seguramente impactos sobre las concepciones y posturas de la educación en los años venideros, donde el eje central será la transformación y el cambio de las

vidas humanas, destacándose un discurso centrado en la equidad, la inclusión y la diversidad.

Venezuela inmersa dentro de esta perspectiva mundial, ha experimentado la influencia de la evolución histórica de la educación especial, guardando algunas variaciones temporales, pero incorporando las concepciones y caracterizaciones que han surgido, sin mayores adaptaciones a su realidad educativa. Sobre esa historicidad hay que detenerse para comprender las distorsiones que se observan entre las palabras como signos y la práctica cotidiana.

Fundamento Teórico y Legal en el Contexto Nacional

Si tuviéramos que nombrar a aquello que es
la vida del signo, tendríamos que decir
qué es su uso.
(Wittgenstein, 2011, p.17)

En el ámbito venezolano hemos dado vida a los signos mediante el uso en nuestras escuelas no solo de las palabras, sino del accionar y el hacer que las designa con mayor fuerza. Estos signos de la historicidad mundial han ingresado en una educación especial local que como disciplina tiene un origen mucho más reciente. Para ilustrar esto, basta atender a los recientes cambios en la caracterización de las personas cuando se significan por persona con diversidad funcional, epíteto que por cierto vuelve su mirada hacia los inicios de la educación especial, con



prevalencia de la dimensión biológica, de la organicidad y funcionalidad del cuerpo.

Naturalmente, la evolución de la Educación Especial no ha escapado a la realidad del contexto internacional, tanto en su adscripción por parte del país a la Declaración de los Derechos Humanos, como a los avances científicos de la disciplina y el marco referencial teórico de países como España, Inglaterra y Estados Unidos. De allí que tanto la Constitución de la República de Venezuela (1980), como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) declaran su adhesión a la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, reconociendo la igualdad de todos los hombres y por tanto el derecho a educación e igualdad de oportunidades.

Por eso, a partir de 1980 cuando se promulga la Ley Orgánica de Educación, se establece y garantiza el derecho a la educación para todas las personas como ciudadanos y la Educación Especial pasa a ser una modalidad del sistema educativo (RLOE, artículos 30 al 36). Este marco jurídico se preserva en la Ley Orgánica de Educación del 2009, cuando en su artículo 1, declara una educación orientada por valores éticos humanistas para todo el Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela.

Del mismo modo, esta ley declara entre los principios y valores rectores de la educación venezolana (artículo 3) “La igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole...el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión”, considerando el “respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos”. Evidentemente estos principios rectores del accionar educativo se sostienen en la no discriminación y el respeto a las diferencias en cualquier aspecto de nuestra naturaleza humana.

Además establece la educación como un derecho humano (artículo 4) y la concibe como un proceso de formación integral, inclusiva, consustanciada con los valores del humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento, con una didáctica centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes, entre otras (artículo 14).

Declara así mismo en el artículo 15, numeral 4, que la educación venezolana tiene entre sus fines: fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación. Mientras que en el artículo 26, define a la Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo, definiendo las modalidades como variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Tal y como se desprende del articulado mencionado, el marco legal venezolano garantiza en su concepción, fines, principios, valores e incluso didáctica, **una educación para la diversidad humana**, que es declarada abiertamente como un valor inherente al humanismo social al cual se sujeta. Aunque crea más adelante una modalidad para la atención de estos grupos diversos, conduciéndonos a reflexionar sobre si la igualdad, equidad e inclusión tienen algún sentido cuando deben ser vivenciados en espacios sociales distintos, como usualmente ocurre con la educación común y la especial.

Ahora bien, en el año 1967 el Ministerio de Educación prescribió la Educación Especial en Venezuela como Departamento de Excepcionales y Preescolar. Posteriormente, en el año 1975, el mismo ministerio fundó la Dirección de Educación Especial, la cual publica el documento denominado Conceptualización y Política de la Educación Especial de 1976, el cual fue revisado en 1989 y 1997.

Este documento define la institución de la educación especial “con el objeto de atender todo lo relacionado a la educación de los niños física, mental y socialmente excepcionales” (p.8), partiendo de un modelo clínico, que aunque consideraba, desde sus inicios las tres dimensiones del ser humano (biológica, psicológica y social) lo hacía desde una visión fragmentada desconociendo la integralidad de la condición humana. Sin embargo, ya para ese año se asume un modelo psicopedagógico, con una visión prospectiva holística y humanista, pero con un acercamiento epistemológico netamente positivista.

La primera caracterización que se utiliza es la de un sujeto excepcional. Esta Conceptualización y Política de la Educación Especial de 1976, y su posterior modificación por áreas de atención en 1997, es sumamente relevante, porque sintetiza el ideario más importante y representativo de la cronología de la modalidad. A tal punto que muchos de los principios, el modelo de atención educativa integral y gran parte de la organización administrativa, ahí asumidos, aún se mantienen vigentes.

Al inicio presenta aspectos generales que son compartidos y reafirmados en cada una de las siete áreas de atención, en las cuales se encuentra dividida, a saber: (1) Dificultades de aprendizaje, (2) Retardo Mental, (3) Deficiente auditivo, (4) Personas ciegas y Deficientes visuales, (5) Desarrollo del Talento, (6) Personas con impedimentos

físicos y (7) Autismo. Lo cual es de vital importancia, pues en cada de una de ellas se caracteriza al sujeto que atiende y se evidencian los significados que se le atribuyen a las diferencias biológicas que presenta.

El recorrido retrospectivo es diferenciado por cada área puesto que el tratamiento histórico para cada una de las condiciones fue distinto. Así, por ejemplo, en las Dificultades de aprendizaje se parte de una concepción basada en los procesos psiconeurológicos básicos, dentro de un modelo clínico-médico, que si bien era dominante para la época en la Educación Especial, no guardaba coherencia con los movimientos pedagógicos de aquel momento en la Educación General.

Pero ya para el año 1975, específicamente se asume un modelo psicopedagógico, con énfasis en la elaboración de perfiles de funcionamiento con base en test y pruebas psicométricas. De ahí que, el educando es signado como una persona con desfase, déficit, desventajas socio-culturales, alteraciones neurológicas, entre otras. También es descrito como un ser humano que se ubica en los niveles de Pre-escolar y Básica, con interferencias o bloqueos en el aprendizaje, debido a factores internos que tenían que ver con su desarrollo biológico o externos como lo socio-económico y cultural.

En cuanto a la caracterización de las personas con déficit cognitivo, surge al diferenciar la nosología psiquiátrica de otras condiciones como el retardo mental, quienes eran considerados enfermos mentales o deficientes psíquicos. La definición de Retardo Mental fue propuesta por la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD) en 1967, partiendo de evaluaciones diagnósticas realizadas a los individuos mediante test estandarizados.

Esta valoración estadística se basa en test psicométricos que determinan su coeficiente intelectual en base a una curva normal, que

permitió elaborar un sistema clasificatorio de las personas (retardo mental leve, moderado y profundo). Ya para 1910 la Asociación Americana de Deficiencia Mental modifica este sistema clasificatorio incluyendo a un grupo de sujetos con retardo mental leve que son detectados posteriormente.

Como producto de la preocupación del Estado, por esa nueva vertiente de la educación denominada especial, para principios del siglo XX en 1912 se introduce en el Código de Instrucción Pública los términos como ciegos, mudos, sordos y anormales, y más adelante en 1915, se acepta la necesidad de que esta población asista a escuelas especiales. En el caso de las personas con problemas de audición y visión, también considerados desde sus inicios bajo un enfoque de anormalidad, se emplea la caracterización de sordomudo y ciego o deficiente visual.

Mientras que, las personas con talento son caracterizadas desde una concepción fragmentada, propia de la década de los años 60 y 70, en la cual las capacidades cognitivas (coeficiente intelectual) era el elemento central de su definición, en detrimento de otras habilidades, actitudes y aptitudes propias de otras capacidades o inteligencias, como la emocional-social, la espacial, la musical, entre otras.

En cuanto a las personas con impedimentos físicos son concebidas y atendidas desde un enfoque caritativo, asistencial y filantrópico, que más adelante en los años 50 se transforma conceptualmente en pedagógico. Aunque se sigue caracterizando a los educandos desde un enfoque rehabilitador y terapéutico, clasificando a las personas según el tipo y grado de déficit y centrándose en el diagnóstico de los problemas del desarrollo. Prevalece la significación en el área biológica y la adscripción de los centros de atención en hospitales y servicios de salud.

De manera similar, la persona con autismo ha sido caracterizada en función de las diversas teorías y enfoques, que han predominado en el curso de las investigaciones, debido a la complejidad de dicha condición. Por supuesto, en el ámbito clínico y psicológico, hasta llegar a una perspectiva ecológica. Sin embargo, se destaca la caracterización de las personas con autismo en función de lo que se define como su déficit biológico, psicológico y social, en el cual subyacen patrones de funcionamiento y adaptabilidad heredados de lo que se asume como normal o anormal, en detrimento de los aspectos sociales y culturales.

En conclusión, el documento en cuestión plantea una prospectiva propia de su momento histórico, fundamentando la Educación Especial desde los mismos principios y fines que rigen la educación general, con una visión integral de la persona desde lo bio-psico-social. Además, expone como principios: la democratización y modernización, entendido el primero como:

...el derecho de estas personas a participar en igualdad de condiciones y oportunidades en un proceso educativo que le permita el máximo desarrollo personal y social acorde a sus aptitudes y potencialidades a fin de incorporarlos a la vida productiva del país (Conceptualización y Política de la Educación Especial, 1997, p.72).

Mientras que el segundo, es un principio general que abarca tres elementos implícitos: la Prevención e Intervención Temprana, la Normalización y la Integración, entendidas respectivamente como acciones dirigidas a evitar y disminuir las causas que originan las condiciones biológicas, psicológicas y sociales; la aceptación de la diversidad y el respeto a los derechos sociales de estas personas y su participación en igualdad de condiciones y oportunidades en todas las manifestaciones de la vida.

Cabe destacar que los educandos definidos dentro de las áreas de retardo mental, autismo, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, desarrollo del talento y con impedimentos físicos por ser grupos minoritarios fueron insertados en el sistema educativo en escuelas e instituciones diseñadas específicamente para su atención pedagógica (Institutos de Educación Especial, Unidades Educativas para sordos, etc.).

Mientras que la atención educativa de los educandos del área dificultades de aprendizaje se realizó mayoritariamente en las escuelas, en aulas “integradas” a la institución, pero segregados de su aula de clase. Aunque también se contaba con instituciones como los Centros de Dificultades de Aprendizaje (CENDA) para atender esta población. Esta forma de funcionamiento ha permanecido hasta el presente, si bien han surgido algunos escritos que han avalado o modificado aspectos puntuales de dicha conceptualización.

Por ejemplo en el año 2004, el Ministerio redacta unas Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios del Área de Dificultades de Aprendizaje, que en algunos lineamientos coincide con la Conceptualización de 1997, donde se describe en su misión una perspectiva holística, respeto a la diversidad y crecimiento personal de los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje.

Dicha postura es reafirmada en estas directrices, cuando señalan en los objetivos específicos del área la necesidad de favorecer el desarrollo del educando con dificultades de aprendizaje desde una perspectiva holística. Asimismo, se expresa como criterio esencial en el perfil de los profesionales que laboran en los servicios del área que tengan una “visión holística del proceso educativo, considerando el aula especial

como parte del contexto escolar relacionado con el ámbito familiar y comunitario” (p.11). Es decir, que se trascienda el enfoque reduccionista de corte biológico, en la conceptualización de la educación y por ende en la caracterización del educando. Sugiriendo también la incorporación del aula especial a la dinámica educativa representada en la tríada escuela-familia-comunidad.

Más recientemente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el documento “Subsistema de Educación Especial” del año 2008, cambia la denominación de Modalidad de la Educación Especial a Subsistema dentro del Sistema Educativo Bolivariano, pero conservando a grandes rasgos el marco teórico de la Conceptualización y Política de la Educación Especial de 1997. Aunque en la actualidad se volvió a la denominación de modalidad como establece la Ley de Educación vigente.

En cuanto a las diferencias, este documento toma en cuenta el continuum humano, es decir garantiza la atención desde edades tempranas hasta la adultez, si bien no aclara que estas edades tempranas abarcan la prevención primaria, debido que la prevención es un principio y un programa desde la fundación de la educación especial como modalidad y el cual se asume.

Cabe destacar, en cuanto a la terminología del sujeto o su caracterización, en el cuerpo del texto se usan indistintamente las concepciones de personas con necesidades educativas especiales y personas con discapacidad. Mientras que, la concepción de integralidad que se maneja en su discurso cuando se habla de la visión integral de la persona y el modelo de atención educativa integral hacen referencia a: (a) una metodología interdisciplinaria como consecuencia de una visión holística, su condición bio-psico-social, y (b) a la atención de la persona durante todo el continuum humano en cada etapa de su desarrollo.

Las bases que cimientan el Subsistema de Educación Especial expresadas en este documento son filosófica, axiológica, teleológica, socio-política, biológica, ontológica, epistemológica, psicológica y pedagógica. Donde se destaca una postura filosófica humanista social, asumiendo como fin de la educación la formación de los ciudadanos. En lo epistemológico el conocimiento es un producto de la mediación social y en lo ontológico se asume el ser humano como en continuo desarrollo real y potencial.

De igual manera, la diversidad se asume como principio fundamental que concierne a todos los educandos, reconociendo la heterogeneidad de los grupos, retomando la Escuela para Todos, las adaptaciones curriculares y el principio de integración social como derecho de todo venezolano.

Se siguen conservando seis áreas de atención, cinco de ellas ya existentes y se crea el área de parálisis cerebral, cada una relacionada con sus respectivas caracterizaciones de los educandos, a saber: (1) Retardo mental o compromiso cognitivo, (2) deficiencias visuales, (3) deficiencias auditivas, (4) impedimentos físicos, (5) parálisis cerebral, (6) autismo y (7) dificultades de aprendizaje. Dejando por fuera el área de talento.

También conserva los programas de apoyo: Prevención y Atención Integral Temprana, Integración Social, Lenguaje y Educación Laboral incorporando a este último el Instituto nacional de Cooperación Educativa (INCES), el Programa Radiofónico y las Misiones.

Ahora bien, es conveniente precisar que en este documento al asumir la filosofía humanista social, se pone el énfasis en lo sociocultural, dejando por fuera los aspectos biológicos y psicológicos de la condición humana. Esto contradice la visión integral del plano metodológico,

aunque en la práctica la atención educativa está centrada en lo biológico y psicológico.

En cuanto a la legislación, encontramos en el 2009 la Ley para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, esta última específicamente, reconoce la discapacidad como un término “que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (p.55). En dicha expresión es notable la influencia del discurso internacional en auge, pues está impregnado del modelo social de la discapacidad que enmarcó el espíritu de la ley.

Respecto a la condición de la persona sujeto de la Convención, los aspectos más destacados son: (a) la dignidad y valor de la persona con discapacidad que son inherentes a su condición humana, (b) el respeto a sus derechos, (c) la valoración de lo diverso, y (d) la aceptación de su autonomía e independencia, incluida la libertad para tomar sus decisiones. Los aspectos señalados se destacan como principios generales que rigen la Convención en el artículo 3, literal a, el cual correlaciona el respeto a la dignidad con el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.

El espíritu de esta Convención compromete en la lucha contra los estereotipos y los prejuicios (artículo 8, número 1, literal b), aduciendo que el derecho a la educación se garantiza mediante un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida (artículo 24)

En este mismo orden de ideas, la Ley para las Personas con Discapacidad establece como principios: el humanismo social, la igualdad, equidad, integración, no segregación, no discriminación, corresponsabilidad, respeto por la diferencia y aceptación de la diversidad humana (artículo 4). Al mismo tiempo se adjudica una concepción de la persona con discapacidad agrupada en las características biológicas, bien sean congénitas o adquiridas, de carácter temporal, permanente o intermitente en interacción con las barreras sociales que impiden su participación (artículo 6).

De gran relevación es la asunción en el contexto nacional de la nomenclatura de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la Organización Mundial de la Salud, a partir del cual enumeran la siguiente terminología que abarca la condición de persona con discapacidad: las sordas, las ciegas, las sordociegas, las que tienen disfunciones visuales, auditivas, intelectuales, motoras de cualquier tipo, alteraciones de la integración y la capacidad cognoscitiva, las de baja talla, las autistas y con cualquiera combinaciones de algunas de las disfunciones o ausencias mencionadas, y quienes padezcan alguna enfermedad o trastorno discapacitante, las cuales deben ser diagnosticadas por personas científica, técnica y profesionalmente calificadas.

En el mismo orden de ideas, en el marco de la educación universitaria y para dar continuidad al ordenamiento jurídico que establece el derecho a la educación en todo el continuum humano se establecen en el año 2007, los Lineamientos sobre el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad.

Ahí retomándose los principios de igualdad, dignidad y no discriminación, se suscribe la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1994), la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción (1998) y la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999).

Uno de los elementos más destacados en estos lineamientos es la incorporación, en el artículo 1, literal a, de una cultura y valoración de la diversidad y el respeto de las diferencias tanto en la comunidad universitaria como en la sociedad; favoreciendo la investigación, la formación docente, los estudios de pregrado y postgrado, la extensión y cátedras libres en las áreas de derechos humanos, diversidad, discapacidad y accesibilidad (literal f).

Mención aparte merece el Posicionamiento del Departamento de Educación Especial de Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas en el 2012, en su pronunciamiento sobre la Transformación de la Modalidad de Educación Especial propuestos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en cuanto a la sustitución del término persona con discapacidad por persona con diversidad funcional.

De este trabajo se tomaron los siguientes elementos de interés: (a) la calificación de enmascaramiento al término de diversidad funcional, asumido sin mayores reflexiones por el Ministerio del Poder Popular para la Educación a partir de Romañach y Lobato (ob.cit.), porque no contribuye realmente a una transformación en el abordaje de las diferencias; (b) su crítica en tanto que “tal término no trasciende al de personas con discapacidad, puesto que sigue apegado al criterio de

normalidad como parámetro clasificatorio, sin superar la visión médica”; y, (c) el destacado sobre el que “poco importa cómo nombramos a los Otros sino cómo comprendemos la Diferencia” (UPEL-IPC, 2012, p.4)

Así mismo, dicho documento destaca que tanto el marco conceptual como la plataforma metodológica que emerge del término y que fue expresada en los Lineamientos para la Transformación de la Modalidad de Educación Especial (2012) y La Modalidad de Educación Especial el Marco de la Educación Bolivariana Educación sin Barreras (2011) no se corresponden con los principios de “la igualdad entre todos los ciudadanos sin discriminación de ninguna índole, la práctica de la inclusión y la equidad, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género...” establecidos en la Ley Orgánica de Educación del 2009 en su artículo 3 (UPEL-IPC, ob.cit., p.5).

Se coincide con el documento en la necesidad de construir un perfil profesional del docente especialista desde “una corriente epistemológica, axiológica y metodológica centrada en el respeto de la diferencia humana” (UPEL-IPC, ob.cit., p.9). Pues como se desprende del recorrido histórico, la Educación Especial se mantiene arraigada al paradigma de la normalidad, tanto en las reglamentaciones como en los documentos vigentes, sin profundizar como disciplina en los planos del conocimiento que orientan su pensar, sentir y hacer como ciencia de la educación.

Finalmente, se destaca que existe una total correspondencia entre la práctica tradicional en nuestras instituciones y ese discurso oculto que solo cambia de ropaje. A la educación especial hay que reconocerle su adelantada mirada en el tiempo, pues ha mostrado hacia dónde debe proyectarse y dirigirse la educación en el futuro, ha develado la necesidad de revisar las estructuras paradigmáticas. Pero, como toda

disciplina innovadora, gran parte de su ideario visionario y emergente, vivirá en una nueva mirada; mientras que el otro, pasará a formar parte de la historia, de la herencia que debemos honrar, así como en la tradición y cultura oriental se honran los venerables ancianos y los ancestros. La representación que emerge de su análisis y deconstrucción es un modo de respetarla, sin honra no hay evolución ni progreso.



III REPRESENTACIÓN

Análisis Crítico a partir de la Deconstrucción de las Concepciones y Principios

De lo que ahí se trata es de una relación crítica con el lenguaje de las ciencias humanas y de una responsabilidad crítica del discurso. Se trata de plantear expresamente y sistemáticamente el problema del estatuto de un discurso que toma de una herencia los recursos necesarios para la deconstrucción de esa herencia misma (Derrida, 1989, p.388)

La deconstrucción es un método analítico que desmantela los estatutos de los discursos sobre una realidad específica en sus componentes o elementos, para develar posibles fisuras teóricas que nos permitan revisar y profundizar el conocimiento sobre ella. Para ello, se ha realizado un acercamiento a los recursos de la herencia en las I y II representaciones de la Educación Especial, pensando que solo desde el desvelamiento amoroso y doloroso del lenguaje y la experiencia, podemos mirar e interpretar esta realidad de una manera distinta.

Como pensamiento que critica, analiza y revisa las palabras y sus conceptos, la deconstrucción evidencia la imposibilidad de establecer la inamovilidad de las formas teóricas imaginarias cuando el mismo



discurso reivindica su poder analítico en cada nueva mirada. Cabe mencionar que la mayoría de los estudios de Derrida exponían una fuerte dosis de rebeldía al sistema social imperante.

Para Guerrero (s/f) no es pertinente dar una definición de lo que pueda ser deconstrucción, pues citando a Derrida, "...sería algo así como una *contradictio in terminis*" (p.1), debido a las diversas formas que puede asumir el pensamiento de un autor en el acto deconstructivo. Ese pasar de una forma a otra a través de un deslizamiento bosquejado para llegar a una forma construida es la aproximación metafórica que realiza el autor para describirle. Ese distanciamiento de los supuestos para al final generar algo distinto y a veces antagónico con el original.

En cambio, Krieger (2004), se arriesga más al destacar en la deconstrucción, la lucha contra la dimensión política y de poder que subyacen en los discursos hegemónicos. Para él, cuando se fragmenta un texto, es posible develar los fenómenos marginales que no se visualizan y que incluso contradicen su idea central. A las lecturas donde se renuncia a poseer la verdad absoluta y dogmática las llama "lecturas subversivas" (p.182). En el sentido de comprender la relatividad de las verdades, más aún, cuando estas detentan tras sí la imposición de una interpretación única e inequívoca a los complejos fenómenos humanos, sin permitir las naturales contradicciones del razonamiento.

En consecuencia, la nueva forma que emerge no tiene la intencionalidad de buscar un sentido, sino las argumentaciones propias de todo discurso para seguir las huellas de esas ideas. En tanto no solo los documentos son texto, sino también, siguiendo a Saussure, cualquier fenómeno social. Desde esta visión, la Educación Especial en sus documentos y legislaciones históricas es un texto, pero como experiencia áulica también lo es.

Debido a esto, se coincide con Krieger (ob.cit.) en realizar una aproximación crítica mediante interrogantes e inquietudes, algunas veces expresadas y otras obviamente silentes, que dejen su rastro para una representación, sin esquema o manual pre-establecido, partiendo de la premisa de Derrida que todo conocimiento es cuestionable, más aún las cosas conocidas pueden mostrar dimensiones nuevas.

Entonces, se entiende la deconstrucción como deslizamiento bosquejado y como lucha contra las verdades absolutas, eso sí partiendo desde Skliar (2007), quien citando a Derrida, la concibe como una experiencia:

La experiencia de una deconstrucción nunca ocurre, eso sí, sin amor...comienza por homenajear aquello, aquellos con los que se las agarra...entonces intenta pensar el límite del concepto, hasta padece la experiencia de este exceso, amorosamente se deja exceder...siempre hay un momento en que declaro, con la mayor sinceridad, la admiración, la deuda, el reconocimiento y la necesidad de ser fiel a la herencia para reinterpretarla y reafirmarla interminablemente (p.28)

Es pues para Skliar (ob.cit.) la deconstrucción un “deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos revela como único, hegemónico o dominante...donde el otro y lo otro no es más que un yo espectralizado” (p.29), es aceptar la llamada del Otro para rehacer esos pensamientos desde la vivencia. Para el autor la deconstrucción no es un método del pensamiento, sino una experiencia, algo que ocurre. Y como la educación es una ciencia humana que siempre está en la búsqueda de palabras nuevas para nombrar a los Otros le parece bien relacionarla con ella, porque es en el lenguaje donde se expresa la supremacía de unos hombres sobre los otros.



Deconstrucción de la propia Hegemonía del Lenguaje

Se sabe, a partir de la ontología hermenéutica de Heidegger, que la existencia del hombre no es otra que el lenguaje; pero a su vez que esta naturaleza interpretativa de la vida resulta problemática, porque al comunicar las palabras no solo se relacionan con objetos concretos, sino con sentidos expresados a su vez por otras palabras que están cargadas de distintos significados para el hablante y el oyente. Esta situación ha dado origen a determinados acuerdos en el uso del discurso particular de las ciencias.

Por esta razón, los discursos ejercen el control dentro de una disciplina científica y, tal y como afirma Foucault (ob.cit.), regulan los acontecimientos mediante un cuerpo de proposiciones que son asumidas como verdaderas “sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que se ha concentrado con ser el inventor” (p.27). A este control o regulación la llamó Foucault policía discursiva, porque ese lenguaje le fija los límites de su propia identidad disciplinaria.

En este orden de ideas, la educación especial como ciencia humana se enfrenta a las dificultades propias de tener al hombre como objeto de estudio y a la complejidad propia de designar a quién educa, en ese viaje permanente entre la singularidad y la universalidad. Es decir, entre lo que hace a un ser humano único y lo que por condición humana lo hace igual en dignidad y derechos.

Este transitar ha estado acompañado de palabras como anormal, excepcional, necesidad educativa especial, diferente, deficiencia,



discapacidad, minusvalía, funcional, diversidad, etc., algunas veces estos términos han sido embellecidos estéticamente con la palabra persona; entonces hemos hablado de persona excepcional, persona minusválida, persona con necesidades educativas especiales, persona con discapacidad y persona con diversidad funcional. Algunas utilizadas a partir de la promoción de los nuevos paradigmas inclusivos y en muchos casos como eufemismo del fracaso escolar, es decir, como etiqueta para ocultar las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales y escolares que lo producen.

Pero, estas vestiduras encajadas a la fuerza terminan por dejar entrever el cuerpo a través del entramado de su tejido, es obvio que la condición biológica prevalece para nombrar a la persona, porque aunque sus discursos parten de una concepción holística del ser humano (bio-psico-social), pierden legitimidad cuando es lo orgánico quien designa lo que *yo* significo para los *Otros*.

Mención aparte merecen las palabras diferente y diversidad, que en ocasiones se transforman en sinónimos pues, cual palabras pivotes de un niño de dos años que recién desarrolla su lenguaje, sirven para designar a ese *Otro* que es distinto a *mí* respecto a su organicidad sensorial porque es ciego, paralítico o sordo. En ese sentido, para las instituciones educativas el otro es diferente y diverso porque no encaja en una educación diseñada para un hombre prototipo que a su vez se acopla a su idea de la vida y del mundo, y a la cual deben responder todas las personas.

Entonces cabe preguntar ¿Se está transformando la diversidad étnica, cultural, social o económica en una interferencia del aprendizaje en el aula? ¿Existen situaciones llamadas dificultades de aprendizaje que en realidad son el resultado de una sociedad y una escuela que no está

preparada para educar en la diversidad? ¿Quién es el torpe motor? ¿Acaso todo hombre no es torpe para competencias específicas, por ejemplo, como el deporte?

Si ya en el siglo XX Gardner presentaba su teoría de las inteligencias múltiples, por qué centrar la educación en la inteligencia cognitiva, por qué preguntarse ¿Qué certificación recibirá un niño, joven o adulto con retardo mental al egresar de una institución educativa? ¿Dónde quedan los aprendizajes socio-emocionales, relativos a convivencia, afectividad y hábitos, las habilidades motoras y de lenguaje que podrían desarrollar como producto de la interacción y el modelaje con los grupos etarios con los cuales deben relacionarse en la realidad de la comunidad donde viven?

La postura tradicional de las instituciones educativas, se revela como reproductora de conocimientos, pero no como formadora de seres y haceres, se certifican los contenidos no el aprendizaje. Pero, además, ¿no es connatural la diversidad cognitiva?, más allá de un retardo mental o déficit cognitivo, ¿no existen variedad de estilos cognitivos y habilidades? ¿Eso no hace al ser humano diverso? De hecho, el principal cuestionamiento que se le hace a la noción de diversidad, entendida como diferencia, tiene que ver precisamente porque lejos de promover su reconocimiento, derivó en una tolerancia del *Otro*.

En la misma forma esta caracterización de diferente y diverso hace del otro un desplazado de los espacios educativos, ¿Quién puede ir a la escuela y quién no? ¿Quién evalúa la potencialidad de un niño o joven para ser incluido en una escuela común? ¿Cuáles son los límites que plantea lo biológico, lo social y psicológico en materia de participación para los niños, jóvenes y adultos con compromiso tales como el autismo profundo y los trastornos psiquiátricos?

Pues, es el discurso quien designa, desde una distancia prudente, la interacción entre los normales y los anormales, es ella quien decide quien se integra y se incluye desde sus categorías especializadas. Tristemente, la escuela es la primera en dudar y sospechar sobre su educabilidad. Sin embargo, ¿Necesitan *ellos* a los especialistas para integrarse e incluirse en la sociedad? ¿O son parte natural de la sociedad?

Sin duda, la sociedad necesita oportunidades para ser educada y entender que la diversidad es parte de la realidad social que el hombre construye. Se debe educar para el conocimiento, la comprensión y la convivencia, es decir para la vida, no para la aceptación benevolente y la lejana tolerancia. De allí que, De la Vega (ob.cit.), critique que los niños con problemas sean tolerados democráticamente por la escuela, cuando muchas veces esta “...representa una forma de abandono que procede de la falta de expectativas del docente a propósito del aprendizaje del alumno” (p.55).

Es decir, no es suficiente con que los estudiantes ocupen un espacio en el aula, muchas veces por imposición de los marcos legales que los protegen, sino que realmente sean partícipes de la acción educativa, desarrollando al máximo sus potencialidades, en un contexto natural de convivencia.

Por otra parte, el docente debe comprender que no hay métodos pedagógicos estandarizados para comprender y relacionarme con el otro desde las diferencias, sino que ello implica un proceso creativo y de arrojo ante la experiencia, que exige abandonar los lugares comunes del imaginario social. Porque una cosa es conocer teóricamente las características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales de una persona y como adecuarse a ellas desde lo pedagógico, y otra muy distinta, es vivenciarlas en el accionar humano al tratar de convivir y

construir vínculos con una persona que es única y tiene su propio proceso de aprendizaje. Es imposible ser docente, sin antes se persona. Es imposible mediar el aprendizaje cuando lo didáctico no se sostiene en la única definición posible que se le puede dar a un estudiante: ser humano.

A partir de estas incoherencias discursivas, se evidencia el fuerte arraigo al modelo rehabilitador en nuestro país, aunado a la novedad de la disciplina y las escasas investigaciones en el área, que nos impulsan de manera irreflexiva en una lluvia terminológica mundial que no se orienta por un pensamiento coherente. En este sentido, coincidimos con Savater (2013) al afirmar que en la ausencia de la filosofía se genera un vacío de sentido en el ser humano y en su pensamiento crítico que favorece su adoctrinamiento en ideologías y creencias, en falacias.

Para De la Vega (ob.cit.), sin embargo, no es la falta de un cuerpo teórico coherente sino una escuela “refractaria ante las fuerzas revulsivas, las que –con insistencia- no dejan de invocarla, de dirigirla sus discursos e interpellarla” (p.10), dicho de otro modo, una institución que acomoda el discurso, cambia las palabras; pero persiste en sus prácticas pedagógicas homogeneizantes y normalizadoras de su etapa fundacional.

Se podría decir que, más allá de los controles jurídicos y los eufemismos, una escuela para asumir la diferencia como característica de la naturaleza humana, debe pasar por una ética, tal y como sugiere Derrida, signada “...por el peso del Otro, que empuja a reconocerlo, a hablarle, a ser justo y responsable ante él” (De la Vega, ob.cit. p.41). Solo entonces se podrá hablar de lo metodológico, en el sentido de las diferentes teorías pedagógicas y didácticas, no puede haber aprendizaje donde primero no hubo una experiencia de convivir, un reconocimiento mutuo del Otro.

Sin embargo, en el escenario actual, algunos autores defienden la postura de que la diversidad es el nuevo nombre asignado a la pobreza, que durante décadas la escuela ocultó tras la máscara del fracaso y la anormalidad. Lo cual era incuestionable en el marco de una pedagogía positivista de discurso clínico y psicología experimental (Boggino, ob.cit.; De la Vega, ob.cit.).

Aunado a esto, el avance del multiculturalismo y la creación de colectivos organizados de personas con discapacidad ha hecho más complejo el fenómeno, y en ese derroche discursivo se esconden los catálogos de una alteridad desnaturalizada, los discursos de una Escuela para Todos que es de algunos y la multiculturalidad de las identidades que rechazamos.

Por otro lado, Aznar y González (ob.cit.), plantean las representaciones sociales estigmatizantes que les atribuye el imaginario social a las personas con limitaciones funcionales, en tanto que, si la naturaleza del hombre es labor y trabajo, por su condición ellos aportan menos a la producción. O sea, el hombre es hombre porque produce, esto conduce a la reflexión sobre la denominación o connotación que se deriva del hombre que no trabaja por decisión o por desempleo sin tener una limitación biológica ¿También tendrían que considerarse discapacitados en el orden moral o económico?

Otro aspecto, es lo concerniente a la posibilidad de realización personal de un sujeto, Perilli y Rocha (2008) plantean que "...al discapacitado se lo rehabilita pero no se lo re-habilita a la comunidad...las personas que comparten sus espacios no se abren a las posibilidades de construir lazos significativos con ellos" (p.170), pues las políticas actuales solamente contemplan cuestiones asistenciales y de rehabilitación, de censos socio-económicos; poco se sabe de la

experiencia de vida de la persona en lo afectivo, sus relaciones significativas (pareja, hijos, amigos), su labor o actividades recreativas, de cómo se vive la discapacidad a nivel subjetivo, es decir, su existencia.

Así mismo, se comparte la postura de los autores cuando señalan “...alguien es considerado discapacitado más que nada por su dificultad en la inclusión social, el diagnóstico queda casi a un lado, si está incluido socialmente entonces el estigma se convierte nada más que en algo que porta esta persona” (p.91), pues efectivamente muchas de estas caracterizaciones olvidan que hoy en día con los avances tecnológicos, una persona con limitaciones en la audición puede desenvolverse y comunicarse mediante equipos.

También, queda por superar en materia de la comprensión del principio sobre diversidad humana y la aceptación del Otro, la castración simbólica del cuerpo y la imagen que el espejo social devuelve constantemente, el cual aparece dominando el escenario en el que se desenvuelve el educando. Sobre todo, en una sociedad que rinde culto al cuerpo y a la apariencia idealizada por la publicidad y los medios de comunicación.

Por eso, Tadeu da Silva referenciado por De la Vega (ob.cit.), considera que el discurso de las deficiencias integra un sistema de representaciones que “...regula no solo la existencia de las personas con deficiencias sino también las vidas de los sujetos considerados normales” (p.25). De tal manera, que ese sistema valora cualquier diferencia como negativa y evita su trato.

Mirado como objeto de intervención, el sujeto deja de ser persona, se divide en sí mismo, es separado de los Otros y los Otros se separan de él, se convierte en una categoría de la medicina, la psiquiatría,

la pedagogía. Se fragmenta la sociedad mediante una frontera que separa lo normal de lo anormal.

En cuanto a las instituciones educativas como escenario del fenómeno de lo especial, se destacan los planteamientos de Skliar (ob.cit.), quien, en primer lugar, critica al igual que otros autores argentinos, la retórica en conceptos como la Escuela para Todos y la diversidad, porque "...aquello que completa esa totalidad, aquello que falta en esa totalidad, son siempre los Otros" (p.19). De allí que, efectivamente se piense ¿De quién era antes la escuela? ¿Quiénes son todos? La ilusión de una diversidad tolerante y que respeta al Otro se viste de vocablos, mientras en la práctica la separación entre *nosotros* y *otros* podemos observarla, existe en la cotidianidad, no se esfuma por el uso de una palabra.

Se concuerda también en que las relaciones de convivencia, no tienen que girar en torno al racismo o la tolerancia, pues la alteridad se vive y se piensa desde la unicidad de cada persona aunque la experiencia sea social y en la totalidad. Lo cual nos lleva a una segunda idea, la de una educación de raíces diferencialistas, "...pues se vienen confundiendo – digamos trágicamente- la(s) diferencia(s) con los diferentes" (Skliar, ob.cit., p.108). Lo cual se refiere a unas relaciones humanas centradas en el diagnóstico pedagógico de las diferencias, pero sin mirar la condición humana de quien las porta y confundiendo la caracterización biológica con el sujeto.

En efecto, es cuestionable que una escuela más que preocuparse por una pedagogía desde las diferencias, se inquiete y perturbe por los diferentes, anormales o extraños, a los cuales necesita nombrar. Ineludible y necesario se hace entonces, en palabras del autor, *educar la mirada* en la interpretación de la realidad y la verdad, pues la palabra

educada no es suficiente, en el sentido de que es legitimada por la disciplina, pero se convierte en un simple eufemismo.

Es evidente que los cambios para denominar a los Otros, no transforma las representaciones y relaciones de poder y saber bastante desiguales entre *ellos* y *nosotros*, porque no hay avance en "...aquello de no llames de deficiente al deficiente o negro al negro- pero que continúa practicándolo, masacrándolo, continúa haciéndolo deficiente o negro" (Skliar, 2008, p.95). Pero, entonces, ¿De qué sirve embellecer el discurso? ¿Acaso podrá ver el ciego? ¿Cambiará el discurso su deficiencia sensorial?, no, la condición biológica existe objetivamente, es indiscutible; pero eso no autoriza a concebirle como persona desde ese único elemento, a condenar toda su experiencia de vida en razón de esa particularidad corporal.

Siempre que el reconocimiento del Otro se sustente en la homogeneidad y en la igualdad, por supuesto se hace referencia a una igualdad que no se sustenta en la condición de la dignidad humana, sino en un principio de normalidad; aunque se logren conquistas ciudadanas en materia de derechos humanos y legislaciones no se ha reconocido la diferencia inherente a todos. Mientras la educación no propicie la convivencia y el encuentro entre el *yo* y los *Otros*, se carecerá de una ciudadanía abierta a la diferencia, pues es una ciudadanía cuya comprensión está limitada a una interpretación teórica desde su existencia, obviando las experiencias.

Es aquí donde entra en escena, de la mano de la alteridad, la etiqueta de diversidad, entonces las condiciones de salud, raza, etnia, sexualidad, generación, religión, transforman al otro en una temática en lugar de una experiencia, o como expresa Skliar (ob.cit.) "la tendencia a privilegiar mucho más el ser capaces de hablar sobre la diversidad, sobre

el otro, acerca del otro que la de poder conversar con el otro” (p.116). De allí que considere que en la escalera de ascenso en los esfuerzos por nombrar al otro las etiquetas diversidad (humana), homogeneidad (igualdad), discapacidad (visión social) sea una mejor que la otra, con tal de ignorar, por ejemplo, la etiqueta de la pobreza y la desigualdad que tantas desventajas genera en el aprendizaje escolar.

No hay etiqueta que pueda mejorar o sustituir la subjetividad que se produce en los encuentros de unos con otros, en una relación de alteridad, que a todos transforma. Para Skliar (ob.cit.) la crisis educativa resulta precisamente de eso, de una crisis de la experiencia inmolada por la razón y convertida en experimento, de allí que citando a Derrida se interroga sobre la posibilidad de enseñar a vivir y convivir.

Antes de responder a esa pregunta, la educación especial se tendría que liberar de ese racionalismo “...que conduce a la búsqueda de la perfección de dioses cuando como seres humanos, debemos hacernos cargo de lo trágico como una dimensión natural y humana de la existencia” (Skliar, ob.cit., p.236), tendríamos que construir entre todos una escuela para saber vivir, donde el respeto supere la simplicidad moralista, donde la comunicación no se limite al diálogo sino que alcance a la convivencia, tendríamos que renunciar a querer cambiar al otro en un *mí mismo* y romper la coraza del miedo a vivenciar, tendríamos que hacernos humanos y ciudadanos.

Esta reflexión se inscribe en aquello que llama Derrida la amorosidad, la cual define como aquello que se revela “...contra toda la indiferencia, contra todo el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono en relación al otro” (Skliar, ob.cit., p. 248), como aquello que detiene el discurso para empezar a relacionarse, que abre el espacio para experimentar, siendo consciente de que esa

relación no anulará la separación del *otro*, porque solo *él* conoce su experiencia y *yo* la mía, es *nuestra* mutua alteridad amorosamente reconocida.

Al respecto de esa alteridad amorosamente reconocida, esta pasa en primer lugar por el reconocimiento del *sí mismo*, de sus potencialidades y limitaciones para desarrollarse como ser humano. Sin embargo, pareciera que actualmente asistimos de un extremo al otro, entre la discriminación y la participación erróneamente comprendida. Sobre todo, en el terreno de las prebendas económicas y laborales, en las aparentes ayudas que ocultan bajo la mirada complaciente de los grupos minoritarios, el irrespeto a su condición humana y una discriminación aún más profunda.

Se ha entrado al territorio donde tener una condición orgánica da el permiso para ocupar cualquier espacio social teniendo o no las cualidades para ocuparlo, un pasaporte de privilegio ante el cual 'los normales' deben inclinarse injustamente. Pero usar así una diferencia biológica, es una auto discriminación y tampoco allí hay respeto por sí mismo, el cual se cimenta en conocer las fortalezas, debilidades, limitaciones y potencialidades como lo haría cualquier otro ser humano.

En consecuencia, siguiendo a De la Vega (ob.cit.), se destacan los aportes que realiza la introducción a The Disability Studies Reader de Lennard Davies a los fines de deconstruir, desde tres nudos críticos, el fenómeno de las investigaciones en este campo. En primer lugar, una construcción histórica fundacional que solo interpreta la alteridad en la organicidad y en la deficiencia, ignorando los aspectos psicológicos, sociales y espirituales.

En segundo lugar, su sustentación teórica como campo científico, se ha subteorizado en el tópico de las deficiencias, aislándolo del corpus

general del conocimiento, y en tercer lugar, la negación radical de que la existencia de una persona con una deficiencia solo puede ser interpretada y comprendida como realidad desde la experiencia construida, pues solo esta nos aproxima a imaginarios y representaciones más legítimas.

Finalmente, a partir de estas reflexiones, ha quedado un espacio vacío que luego se ha llenado de ideas emergentes, de dudas y autocuestionamientos, realmente ¿Puede entreverse en esta deconstrucción un deslizamiento hacia una representación? ¿De dónde surge el nudo crítico central de la educación especial? ¿Del sujeto que nombra y atiende? ¿De sus fines y principios? ¿De la multidisciplinariedad de su origen?, y la más inquietante ¿Hacia dónde vamos?

Resulta claro que toda esta deliberación se inscribe en torno a la concepción de la persona, del hombre como educando durante todo el continuum humano, pero que es sujeto de la educación especial como modalidad, pero paradójicamente ¿Cómo concibe un educando si aún desconoce su identidad y fines como ciencia educativa? **Según parece la educación en general, no solo la especial, ha dejado a un lado el principio esencial de la diversidad humana, desde el cual deberían desprenderse todo su cuerpo teórico y metodológico. Una educación que desconoce la pluralidad y variedad que existe en el ser humano, cuando se habla dentro de la categoría condición humana, debe preguntarse, entonces, a quién educa.**

Se plantea en consecuencia una dicotomía, por un lado, de acuerdo a la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (UNESCO, 1997), Artículo 1, se declara como principio que el genoma humano es la base de la unidad fundamental de todos los

miembros de la familia humana y del reconocimiento de su dignidad intrínseca y su diversidad. Lo cual implica que se respete su carácter único y su diversidad genética, porque ella es expresión de los distintos modos en función del entorno natural y social de cada persona (Artículo 3), entonces ¿para qué se necesita sobre-caracterizar a ese sujeto? ¿Acaso no se encuentra sobreentendida e implícita su concepción diversa desde su condición humana?

Por el otro lado de esta dualidad, si la educación especial descansa sobre un enfoque de las diferencias y una pedagogía diferencial, cuando se da como argumento que la diferencia es una construcción subjetiva y que por tanto no existe, porque lo que existe es una alteridad surgida del encuentro de *sí mismo* con el *Otro* y viceversa, donde cada hombre es a su vez el *Otro* y el *sí mismo* ¿a cuál enfoque recurrimos para mirar? si la diversidad humana es un principio connatural a la vida y por ende a toda ciencia educativa ¿es necesaria una educación especial?

Ahora bien, si tomamos el principio de la diversidad humana presente en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), la cual se sustenta en la identidad de la persona, comprendida en las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales y espirituales, se trasluce una visión holística, integral y compleja del ser humano que no es ajena a la educación, ¿será posible establecer un nuevo imaginario partiendo del constructo de la diversidad humana? ¿Podrá esta concepción recorrer transversalmente e hilvanar coherentemente los planos del conocimiento que se proponen para sostener los argumentos teóricos de una educación especial que amorosamente toma su herencia y despierta prospectivamente hacia el siglo XXI?



IV REPRESENTACIÓN

Argumentos para Nuevos Imaginarios

No es lo mismo tener un espíritu amplio
que un espíritu vacío.
(Savater, 2013, p.85)

La complejidad del fenómeno de la diversidad humana

Al caminar sobre los restos de la deconstrucción es conveniente vislumbrar a partir de la proposición de Savater, que esa amplitud que deja la reflexión y el análisis crítico no implica que ineludiblemente el raciocinio no busque construir argumentos de nuevos imaginarios para ocupar los espacios que van surgiendo. En favor de ello, Krieger (ob.cit.), expone “...el deconstructivismo no sólo deconstruye, sino también produce nuevos textos” (p.185), lo que implica retomar los discursos y detenerse en la historia heredada con una mirada distinta, propia de la naturaleza compleja del fenómeno que nos ocupa.

De esta manera, Barrera (2010) toma la complejidad como modelo epistémico y lo define como un modo de “...conocer a partir de la aceptación de la pluralidad, de la diversidad (multiversidad), en la unidad y la unicidad, como aspectos determinantes en la comprensión del todo” (p.117). Sin embargo, se considera desde la interpretación y fines de este trabajo que lo diverso, lo único y la unidad caracterizan la realidad humana como fenómeno, es decir forman parte de ella. Por



tanto, más que una forma de conocerla, es un enfoque que debe ser tomado en cuenta cuando las ciencias humanas se aproximan al hombre como objeto de estudio en todos los ámbitos de su experiencia, incluso la educativa.

Asumida, entonces, la complejidad como perspectiva, se recurre a dos representantes que han desarrollado este campo teórico: Teilhard De Chardin y Edgar Morin. El primero, da sus aportes desde la biología, la antropología y lo cosmológico, mientras que el segundo lo hace desde la filosofía.

El primer argumento para una complejidad del fenómeno de la diversidad humana tiene que ver con lo que propone De Chardin (1974), cuando afirma que el universo es una trama compleja, donde el fenómeno social es culminación y expresión del fenómeno biológico, el cual manifiesta su complejidad en las tres caras de la Materia.

Estas tres facetas de la diversidad equiparándola a la materia sería: a) Pluralidad, en primer lugar, ya que la diversidad humana supone en su riqueza la diferencia intrínseca entre unos y otros, lo que nos hace únicos e irrepetibles en nuestra configuración biológica, psicológica y social; b) unidad, la diversidad humana es fundamental unidad que se expresa en la similitud de la especie en cuanto a la condición humana la cual nos hace a todos iguales en dignidad y derechos, y energía c) la diversidad humana es energía, que se expresa en el hombre en la vida activa, en el movimiento y el accionar en el mundo de la experiencia.

La segunda premisa se sostiene en Morin (2008), quien al hablar sobre la unidad humana, expresa que se evidencia en lo genérico de la especie no solo en los aspectos genéticos, sino también en la experiencia de singularidad que expresa cada miembro de ese grupo, que lo diferencia a uno de otro, pero que es compartida por todos. En

consecuencia, el hombre, comparte un tronco genético común y se manifiesta en su variedad en hombres y mujeres que desarrollan sus rasgos humanos de forma diferente.

A esta paradoja la llama Morin (ob.cit.) la unidad múltiple (unitas multiplex), pues usualmente se mira solo la diferencia y no el elemento común que es antropológico, se ve solo la alteridad y no la identidad, y es a partir de esta comprensión sesgada que se llega a considerar a otro ser humano “como perro, rata, becerro, serpiente, basura, excremento, es decir, rechazarlo fuera de la especie humana” (p.72). Dichos calificativos usualmente son producto de una interpretación de índole biológica, social, moral, afectiva, económica, política e incluso religiosa de las diferencias, que deja de lado el respeto a la condición humana y produce separación entre las personas.

De este modo, la unidad y la diversidad humana coexisten una en la otra, pues hay unidad y diversidad en los rasgos biológicos, psicológicos, culturales y sociales del grupo humano, del ser humano. Esto se propone como un principio esencial desde el cual debe partir la educación como ciencia, ya que es la base donde se asienta cualquier aproximación a una formación desde la diversidad humana. Sobre todo, cuando se trata de la educación especial, puesto que como señala el autor “hay que evitar que la unidad desaparezca cuando las diversidades aparecen, que las diversidades desaparezcan cuando la unidad aparece” (Morin, ob.cit., p.73).

Esto es difícil de integrar a la vida cotidiana en términos de respeto y aceptación del otro, ya que representa una comprensión de la diversidad, como una diferencia natural que se expresa en la alteridad de todos, debido a la condición única del *mí mismo*, pero que nos caracteriza en la unidad de una sola especie.

Por su parte, Boggino (ob.cit.), basado en Morin, considera que siendo el hombre una trama compleja multidimensional, la Educación Especial se ha caracterizado por asumir un pensamiento simplista, de ahí que cada especialidad (medicina, psicología, educación) se ocupa de la parte que le corresponde, olvidando que uno no existe sin el otro, asumiendo caracterizaciones del sujeto ambiguas y polisémicas.

Así, desde este pensamiento simplista y reduccionista, cobra sentido el uso de la terminología problemas de aprendizaje, donde se reduce un fenómeno complejo de la realidad a un solo actor interviniente como es el estudiante. Entonces no solo separa la mirada en disciplinas, partiendo de categorías conceptuales ilegítimas, sino que la restringe al sujeto, prescinde de los otros y el contexto, olvidando que:

No se puede hacer pasar lo real por el agujero de una cerradura, ni de una mirada, ni de una teoría, ni de una ideología, ni de un sistema de creencias, ni de una cultura...lo que sí se puede es asumir un compromiso ético y profesional y tratar de analizar, interpretar y reflexionar críticamente sobre problemas complejos a partir de una racionalidad ecológica y procurar plantear alternativas de resolución y/o prevención (Boggino, ob.cit., p.22)

En consecuencia, la realidad desde el principio de la diversidad humana, no puede ser subyugada a las teorías o enfoques de una sola dimensión disciplinaria, por el contrario, su propuesta debe ser interdisciplinaria y girar en torno a una racionalidad ecológica que le permita interpretar el complejo entretejido bio-psico-social-espiritual de los educandos en interrelación con los Otros y el ambiente.

Se concluye, al enfocar el fenómeno educativo desde la mirada compleja, es posible concebir la diversidad y la unidad humana como eje medular del pensamiento. El cual debe ser guiado, a través de la multidimensionalidad de lo real, por una racionalidad ecológica que se

despliegue en los planos del conocimiento simultáneamente. Esto implica un cambio en la mirada del docente sobre el educando, en tanto ser humano actor de su propia construcción individual, entramada en la integralidad de la vida y parte de esa totalidad compleja, por supuesto con la educación como parte de ese tejido.

Filosofía Humanista Ecológica

Fundamentar desde la filosofía humanista o antropocéntrica la actitud científica y el conocimiento, implica, además de asumir el ser humano como referente principal, aducir el punto de vista desde el cual se toma ese referente. Porque desde Protágoras (citado en Barreras, ob.cit.), quien afirmaba al ser humano como medida de todas las cosas, hasta el presente, el humanismo ha transitado y permeado el desarrollo cultural y el pensamiento desde distintas visiones.

De allí que el autor destaque ese recorrido "...desde el cristianismo, pasando por el pensamiento griego que aupaba el valor de lo humano frente a la polis, la ciudad y el Estado, el renacimiento europeo, el romanticismo alemán, hasta los movimientos sociales y políticos de los siglos XIX, XX y XXI" (p.48). En efecto, el humanismo como corriente filosófica e intelectual, ha emergido y se ha renovado en el tiempo exaltando diferentes perspectivas de la naturaleza humana, como la fe, la racionalidad, la experiencia, la existencia, entre otras.

Sin embargo, existen diferencias destacables entre las perspectivas asumidas por el humanismo sofista de los griegos que colocaba al hombre como centro del hombre a partir de la superioridad de las clases dirigentes, el humanismo cristiano que reconoce a Dios como centro de



la vida del hombre o el humanismo existencialista que se opone al hombre como fin.

El humanismo sofista abre las puertas a una filosofía que vuelve su mirada al hombre y sus problemas como ciudadano, en lugar de la cosmología presocrática. Sin embargo, aunque es rescatable el giro antropológico, enfatizaba las diferencias, haciendo relativo en valor de un hombre con respecto a otro con base en sus conocimientos y cultura. Además de colocar al ser humano en supremacía sobre el resto de los seres vivos y el ambiente.

Por otra parte, el humanismo cristiano, sobrepasa la condición humana, colocando su mirada en lo trascendente, en Dios y en los principios cristianos, adecuándolos a la vida social. Lo cual, si bien es importante en cuanto a los valores, deja por fuera a los grupos humanos que defienden una postura laica y hacen serias críticas a las religiones asociadas a dicha postura.

Mientras que el humanismo existencialista gira en torno a la individualidad y libertad de los seres humanos, cuestionando la influencia de la religión y la sociedad. Por tanto, aunque sostiene valores supremos como la libertad, la trascendencia humana, el compromiso y la responsabilidad, su mirada sesgada se coloca en la subjetividad y el autodesarrollo dejando de lado esos Otros que acompañan la existencia.

Por consiguiente, la visión humanista que se propone: (a) cuestiona la separatividad del hombre con respecto a los otros seres vivos y el ambiente, con base en una supremacía que lo coloca por encima de todos en razón de su raciocinio, en lugar de asumir su corresponsabilidad asociada al hecho de la coexistencia y la convivencia, (b) considera la igualdad y equidad como principios esenciales, (c) pretende ser una postura que abarque a todos los hombres más allá de su posicionamiento

laico o religioso, y (d) se distancia del pensamiento que fragmenta lo subjetivo (individual) de lo intersubjetivo (social) que es connatural a la condición humana.

En este sentido, Vattimo y Rovatti (2006) realizan una interpretación del humanismo en Heidegger, cuando expresan “el ser-ahí es el ente ontológico...está abierto en relación a su propio ser y al ser de los entes distintos de sí, puesto que para el ser-ahí está en juego su propio ser en el ser de los demás entes” (p.202), sobre el cual destacan su particular acercamiento al Dasein, alejándose de la metafísica antropocéntrica y subjetivista que impregnaba a sus antecesores. De esta expresión surgen varios supuestos: (a) el ser humano se realiza en su relación con sí mismo y el ser de los otros distintos de sí, (b) sin relación con el ser de los otros distintos de sí no hay realización del sí mismo, y (c) existen otros seres distintos de sí.

Por tanto, la orientación humanista que se plantea considera la diversidad de los entes y la experiencia con el otro, no así la diferencia, porque para Heidegger, **la diferencia es nada**, ya que “no se manifiesta ni como un ente ni como diversidad entre dos entes” (citado por Vattimo y Rovatti, ob.cit., p.207), sino como pensada desde el ente, no es más que un dominio de su parecer en la aparente identidad, es decir un juicio.

Visto de esta forma, el humanismo de Heidegger (2000) difiere de los movimientos humanistas fenomenológico de Husserl y existencialista de Sartre, porque ambos se sustentan en la subjetividad, mientras que él plantea “un humanismo en el que lo que está en juego ya no es el hombre, sino la esencia histórica del hombre en su origen procedente de la verdad del ser” (p.57), esta historicidad es el transitar que describe del género homo al humano a partir de un humanismo que propone que el hombre sea humano en lugar de no-humano, inhumano o ajeno a su esencia.

De acuerdo con el autor, devolverle el sentido a la palabra humanismo, supondría redefinirla, tomando la palabra humanum que remite a la humanitas, la esencia del hombre. Tal esencia reside en la existencia, la cual está imbricada en las experiencias con los otros, y a su vez a la intersubjetividad propia del mundo de las representaciones sociales. Por consiguiente, desde la filosofía humanista de Heidegger, la diversidad humana se construye en la variedad de las experiencias, está implícita en el mundo de la vida y solo puede comprenderse desde la vivencia cotidiana.

Al partir de un humanismo que reconoce la diversidad y la experiencia desde la coexistencia y convivencia con el otro, no solo es imposible ignorar los elementos éticos que ello implica desde las concepciones de alteridad y otredad, sino también la vinculación teórica que subyace en esta visión con la filosofía holística como parte del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1974).

En este mismo sentido, Lévinas (citado en Giménez Giubbani, 2008), plantea un humanismo del rostro, partiendo de la pluralidad de los entes, al señalar que la individualidad de cada uno es adquirida a través de escuchar a los Otros que se presentan como rostro, en diferentes momentos y escenarios (familia, escuela, comunidad).

De allí que antepone la concepción de la filosofía humanista tradicional de la mismidad a la filosofía humanista del rostro, propone que el sentido está en el cara-a-cara, en las relaciones humanas, en la ética de un humanismo del otro hombre. De allí, nace una nueva antropología que considera la subjetividad como una construcción desde los Otros, representándolos en la categoría del rostro y donde “lo humano es vivir para el Otro. Sólo es humano el humanismo del otro hombre” (Giménez Giubbani, ob.cit., p.343)

Por tanto, la declaración de una filosofía humanista ecológica en educación especial parte del principio de la complejidad de la diversidad humana, en tanto que trasciende la caracterización del hombre desde cualquier postura reduccionista, mucho más cuando dichas concepciones traslucen la negación del otro.

Pues como expresa Skliar (ob.cit.), “deberíamos detenernos en ese momento en que lo humano comienza a ser sospechado de toda humanidad, en que lo humano comienza a dudar de lo que es humano, en que lo humano torna al otro humano inhumano” (p.76). Este negar la mirada al rostro del otro, este negar su condición humana, este crear espacios distintos para él para evitar el encuentro y la convivencia, esto no es educación en el sentido más amplio que tiene esta palabra.

Desde el humanismo ecológico el hombre se encuentra e integra con los Otros en los espacios naturales y sociales, en la calle, la escuela, la familia, la comunidad en general, abre los espacios y la oportunidad para las experiencias y la convivencia, porque reconoce al otro en su unidad dentro de la diversidad y la única categoría de clasificación que puede alegar es la condición humana que todos compartimos y debemos respetar.

Holística de la Experiencia y Humanismo Ecológico

Una vez planteada la necesidad del encuentro cara a cara con el otro, de la experiencia de la diversidad en todas sus vertientes, es preciso delimitar como esa totalidad bio-psico-social de la experiencia encuentra su expresión dentro de la realidad cotidiana del mundo. Por eso, Heidegger nos habla de que la existencia del ser humano, se inserta en múltiples contextos interrelacionados a partir de los cuales construye su

experiencia de vida, esa experiencia es integral, abarca su totalidad individual (biológica, psicológica, social y espiritual) y la totalidad del ambiente ecológico donde se desarrolla.

De este modo, para De Chardin (ob.cit.) el universo como realidad natural es un sistema ordenado que puede ser percibido por el hombre como observador, donde la ciencia al profundizar en sus estudios devela un orden cada vez más sorprendente, ya que:

Cada elemento del Cosmos ésta positivamente entretejido con todos los demás: por debajo de sí mismo, gracias al misterioso fenómeno de la composición...y por encima, gracias a la influencia experimentada por efecto de las unidades de orden superior que la engloban y dominan para sus propios fines (p.53)

Por tanto, el hombre no está inmerso en el Universo, sino que lo constituye, a decir del autor es la más nueva y complicada capa de la vida, en su sucesiva ascendencia biológica, lo cual viene a significar una noción de humanidad ligada a la totalidad de los seres vivos tanto en su composición orgánica como en el orden. Esa interrelación sistémica y organizada da a la experiencia humana su carácter ecológico en tanto que su existencia está imbricada con la totalidad de la naturaleza.

Si esto es así a nivel del universo biológico, lo es más aún en el nivel social-cultural, ya que desde esta perspectiva ecológica (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner, 2005) se concibe el desarrollo de la existencia del hombre como un fenómeno continuo de transformación de los individuos y los grupos que se interrelacionan en sistemas (microsistema-mesosistema-exosistema-macrosistema-cronosistema), donde el elemento central de su modelo es la experiencia, se podría decir *el mundo de la vida* en palabras de Hannah Arendt.

Dentro de este orden de ideas, Boff (2000), plantea una postura ecológica que integra ambas visiones la biológica como imbricación al orden sistémico de la naturaleza y la socio-cultural como interrelación sistémica de las experiencias con los otros. Para el autor en el enfoque ecológico subyace el holismo o la visión holística, el cual fue un término divulgado por el filósofo sudafricano Jan Smutts, a partir de 1926, que significa “el esfuerzo de interpretar el todo en las partes y las partes en el todo” (p.22), lo cual relaciona e incluye todos los seres entre sí y con el ambiente.

Así plantea que desde un punto de vista ecológico “todo lo que existe coexiste. Todo lo que coexiste preexiste. Y todo lo que coexiste y preexiste subsiste a través de una tela infinita de relaciones inclusivas” (Boff, ob.cit., p.23). Coincide entonces con Heidegger, al reconocer que si todos los seres se encuentran relacionados e interdependientes, no existe nada fuera de la relación, todos los seres humanos cuentan y su autonomía es relativa, nadie sobra ni es marginal.

En conclusión, una filosofía humanista de orientación ecológica respeta la diversidad humana, más aun, entiende que esta diversidad favorece el desarrollo humano pues nos brinda variedad de experiencias con el otro y la oportunidad de aprender a coexistir y convivir integrando la totalidad del mundo de la vida a través de las relaciones e interrelaciones con los otros que habitan nuestros subsistemas, aceptando que nuestra condición humana nos une, a pesar de ser únicos e irrepetibles en la integridad bio-psico-social-espiritual.



El Ser Humano: Diferente o Diverso

Al anteponer la palabra humanismo como punto de partida a cualquier desarrollo teórico, pareciera evidente su asociación a lo humano, al ser humano, y por ende al hombre. Sin embargo, Savater (2009) expresa “nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (p.21), en tanto que argumenta que el adjetivo nos califica inmediatamente, pero lo real es que nacemos siéndolo desde nuestra humanidad biológica, pero necesitamos una confirmación de esa humanidad, lo que él llama un segundo nacimiento que se da por la relación con otros humanos.

Por eso el autor califica a las sociedades como humanógenas, en el sentido que su principal propósito es producir seres humanos, a partir del modelaje de otros seres humanos ya existentes, pues estamos abiertos al aprendizaje durante toda o casi toda nuestra vida (neotenia).

Este modelaje se da en todos los ámbitos de la experiencia, familiar y social, pero en la educación encontramos una función humanizadora de alto relieve, porque “el amor posibilita y sin duda potencia el aprendizaje, pero no puede sustituirlo. También los animales quieren a sus hijos, pero lo propio de la humanidad es la compleja combinación de amor y pedagogía” (p.28). Es decir, el fin de la educación desde su intencionalidad didáctica es la construcción de un ser humano capaz de habitar y convivir en el espacio social como ciudadano humano.

Esta humanidad que se educa es común a nuestra condición humana, y está por encima de la accidentalidad de nuestra diversidad cultural o de cualquier otra índole. Por eso afirma:



Lo que realmente está en peligrosa alza hoy, es...dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual...y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos que los 'respete', es decir que confirme sus prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás (Savater, ob.cit., p.163)

Resulta claro entonces, que nos une una raíz humana común, pero diversa en sus expresiones individuales bio-psico-sociales-espirituales, en tanto que cada hombre como unidad toma de la vida y de los otros aquello que considera oportuno para erigirse en la construcción de su humanidad. De ahí que es cuestionable limitar cualquier campo de experiencia, incluyendo el educativo, pues las competencias de ser humano se evidencian precisamente en el convivir y vivenciar cotidiano desde la alteridad y la otredad.

Por otra parte, la unicidad del ser humano es la idea donde reposa y se erige las nociones de diferencia y diversidad. Por tanto, dentro de un humanismo ecológico tienen cabida dos postulados a partir de los cuales se da ese encuentro cara a cara con el otro, desde una unicidad a la otra, los cuales tomados de Martínez (1999), serían: (a) las potencialidades de cada hombre, quienes emergen de una construcción genética y constitucional peculiar, porque "los elementos químicos, biológicos, endocrinológicos, constitucionales y temperamentales se entrelazan en cada ser humano en forma personal e irrepetible" (p.154) y (b) la imposibilidad de fragmentar al hombre en elementos o partes aisladas para diferenciarlo de los otros, ya que desfiguran e irrespetan la integralidad de lo que él es.

En efecto, el hombre es diferente en tanto potencialidades distintas, pero como analiza Boggino (ob.cit.), en las instituciones educativas "las diferencias son siempre relativas y no habilitan a marcar

al otro con el estigma negativo del déficit” (p.72), no podemos desvanecer la integralidad bio-psico-social-espiritual en alguno de los segmentos que la conforman, porque además de irrespetar el derecho a la diversidad, excluyen, y toda discriminación trae aparejada la aparición de múltiples problemas educativos.

En cuanto al tratamiento de la diversidad, como enfoque de multiculturalismo, Díaz-Polanco (2006) realiza una crítica a este término porque “se ha beneficiado de su propia polisemia, de sus múltiples máscaras” (p.169), pues a su parecer se trata de cargar al multiculturalismo de connotaciones positivas igualándolo al imaginario de la diversidad, cuando realmente se trata de un enfoque teórico político que destaca la diversidad cultural, pero ignora intencional y premeditadamente las diferencias económicas y socio-políticas.

Mientras exista desigualdad en la distribución de oportunidades, existirán identidades diferenciadas que pugnarán por relaciones igualitarias. Esta distribución de oportunidades pasa por el marco del derecho a la educación, pero tiene una vinculación política destacada que excede los propósitos de este estudio.

Finalmente, una vez presentados los argumentos en cuanto al ser humano en su diferencia o diversidad, se precisa conceptualizar a ambas, delimitando la diferencia como las interpretaciones subjetivas que hacemos sobre el *Otro* con respecto al *sí mismo*, es decir a la mismidad. La **diferencia** es *mi* imaginario con respecto a cómo percibo a los *Otros*. Mientras que la **diversidad** es un principio connatural a la condición humana, sustentado en la alteridad y la otredad, inseparable de ella y por demás provechoso para el aprendizaje en la vida y en consecuencia debería ser un constructo o principio directriz en la educación.

Es por ello que De Chardin (ob.cit.) define como falso y contra natura toda teoría o filosofía que exalte el desarrollo humano desde el *sí mismo* sin la consideración de los *Otros*, mucho menos aquellos ideales racistas donde “una sola rama que acapara para sí sola toda la savia del Árbol y que se eleva sobre la muerte de todas las otras ramas” (p.248), hay que crecer juntos como humanidad, sino no podemos hablar de la evolución del género humano.

Condición Humana, Dignidad y Equidad

La postura filosófica humanista ecológica está ligado al concepto de **condición humana** como el conjunto de aspectos de los hombres que viven en la tierra y habitan en el mundo, el cual se sustenta en Arendt (ob.cit.), quien establece que el hombre a través de su vida activa (vita activa) representada en su labor, su trabajo y su acción ingresa con su cuerpo biológico al proceso de la vida, se hace útil en el mundo de las cosas durante su ciclo vital, pero solo desde la acción y la palabra revela su única y personal identidad en la pluralidad.

Más aún afirma “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (p.22). De hecho, describe a los hombres como seres condicionados porque transforman todas las cosas en una condición de su existencia humana porque al entrar en contacto con ellas, pasan a ser parte de dicha condición.

Por otra parte, define la **pluralidad** humana como un concepto de dos vertientes: igualdad y distinción. Los hombres se entienden en función de su igualdad, pero son distintos en la acción y el discurso, lo cual se requiere para llegar a ese entendimiento. De allí, que expresa “la



cualidad humana de ser distinto no es lo mismo que la alteridad...la alteridad es un aspecto importante de la pluralidad” (Arendt, ob.cit., p.200) la **alteridad** en el hombre es la expresión de su distinción a través de la comunicación de su propio yo, distinguiendo la paradoja de su unicidad en la pluralidad humana. Mediante el discurso y la acción el hombre se diferencia de cualquier otro ser humano, más allá de su apariencia corporal.

En cuanto a la **dignidad humana**, Schmidt Hernández (2008), en la Conferencia magistral de apertura del II Congreso Venezolano de Bioética y II Congreso Iberoamericano de Bioética Hacia una Mejor Comprensión de la Dignidad Humana en el Siglo XXI, describe el recorrido histórico de la noción de persona y de su dignidad humana, desde la teología hasta el campo jurídico, destacando que la mayor parte de los pensadores discrepan en su categoría conceptual, pero convergen en sus consecuencias: libertad, igualdad, respeto y honorabilidad de todo ser humano.

Estas concepciones se insertan, según el autor, en los paradigmas teocéntrico, antropocéntrico y biocéntrico, donde se comienza a trasladar la dignidad a todo ser vivo. A los fines de esta prospectiva el paradigma declarado es antropocéntrico (humanista), aunque por su enfoque ecológico se propugne el respeto y la corresponsabilidad hacia todos los seres vivos. Otorgándole al hombre la corresponsabilidad por el Otro y la responsabilidad por todos los seres vivos y el ambiente.

En este sentido, el concepto de **dignidad** abordado está íntimamente vinculado al hombre, como persona, es inherente a todo ser humano y no es atribuible a su clase social, color, raza, poder político o económico, sino por su condición humana. De tal manera, que aún bajo condiciones de vulnerabilidad como déficit visual, hipoacusia, parálisis

cerebral, pobreza, exclusión social, o cualquier otra situación, debe respetarse la dignidad humana en términos de autonomía, equidad, libertad y honorabilidad del otro.

No obstante, según explica Schmidt Hernández (ob.cit.), “a lo largo de toda la historia de la humanidad se encuentran tantos hechos de abuso, agresión y muerte por racismo, xenofobia, inmigración, violencia, discriminación, intolerancia, terrorismo y esclavitud” (p.9), la dignidad humana es el “imperativo categórico de nuestro tiempo”, porque tal y como expresa el artículo n° 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

De ahí que, en acuerdo con el autor, se concibe la dignidad como un principio de la condición humana que desde la posguerra hasta nuestros días, cuestiona las arbitrariedades del poder, sobre todo de aquella hegemonía que se oculta en el lenguaje y en los actos de un aparente respeto a la diversidad que en el fondo trasgrede la autonomía, la libertad y la equidad.

En el caso particular de la caracterización del ser humano en la educación especial, resalta Gerard Quinn (citado en Palacios, ob.cit.), que en la práctica la dignidad humana se define en razón del valor de utilidad social del ser humano. De tal modo que, cuando esta utilidad es percibida por la sociedad como menor, también lo es nuestro valor como ser humano. Igualmente, destaca la crítica de Rafael de Asís a la concepción de las capacidades que se oculta en la Declaración de los Derechos Humanos, porque para ella la persona se caracteriza desde sus habilidades de razonar, sentir y comunicar, lo cual excluye a las personas cuyas capacidades estén limitadas.



Propone Palacios (ob.cit.), desde la teoría de Martha Nussbaum, una noción de dignidad humana más allá de las habilidades específicas, el cual es ampliado por Stein, al plantear que “todas las personas deben ser valoradas por su inherente valor como seres humanos, más que por su contribución a la sociedad por sus habilidades funcionales individuales” (p.163), es decir valora las habilidades desde la diversidad humana, aún las de los más vulnerables, incluyendo a todas las personas.

En consecuencia, se trata de entender que al declarar la dignidad como principio intrínseco a la condición humana, esto contraviene la discriminación y exclusión de cualquier índole e implica que la educación reinterpretar la noción de las diferencias, la cual se posiciona en el terreno inestable de lo subjetivo. Cabe destacar que no se trata de negar las diferencias, sino de hacer que se revelen, teniendo la experiencia de la diferencia, dejando los afanes de homogeneidad, lo cual llevará a descubrir por fin la diversidad humana en el encuentro de la alteridad propia y del Otro.

Ontología de la Diversidad de la Vida

La palabra ontología significa teoría del ente, según García Morente (1938), es el intento de clasificar los entes por sus cualidades. Así establece que la ontología tiene como fin “descubrir y definir lo mejor posible, las estructuras ónticas” (p.352), de cuatro tipos de objetos: los objetos reales o cosas, los objetos ideales, los valores y la vida. A los fines de propugnar una ontología de la diversidad, el nuevo imaginario se centra en esta última estructura, lo cual hace su desarrollo complejo, porque en acuerdo con el autor, en la experiencia de la vida se muestran los cuatro tipos de estructura.

Por otra parte, si de acuerdo con Heidegger (1927), “La esencia del Dasein consiste en su existencia” (p.51) y “...el ser mismo con respecto al cual el Dasein se puede comportar de esta o aquella manera y con respecto al cual siempre se comporta de alguna determinada manera, lo llamamos existencia” (p.22), la existencia al abarcar pues los objetos reales o cosas, los objetos ideales, los valores y la vida, comprende también al *yo* con todas sus experiencias, las cuales constituyen su propia vida, surgiendo de su relación objetiva y subjetiva con ella.

Entonces la existencia-esencia en su pluralidad es una ontología de la vida, pero a su vez “la vida es sujeto y también objeto, y también es y no es; y hay en la vida una cantidad de variantes y de diversidades tan grande, que ningún concepto estático, quieto, ningún concepto ahistórico, antihistórico, será capaz de reproducirla” (García Morente, ob.cit., p.392), ya que sus expresiones de la realidad son múltiples y se construyen continuamente en el espacio-tiempo por las relaciones sociales.

De tal manera que, estas diversidades de las existencias como ontología de la vida, son construcciones intersubjetivas que le permiten al hombre comprender e interpretar el *sí mismo* y el *Otro* desde la experiencia. Lo cual tiene repercusiones fundamentales en el ámbito educativo, ya que la educación es una experiencia y como tal, solo puede ser relatada si es vivida, pues como decía Nietzsche (citado por Skliar, ob.cit.), “...hoy cada cual habla de las cosas de que no puede tener ninguna experiencia” (p.61), por tanto, el imaginario social recurre a priori a la nomenclatura de las diferencias, antes de vivenciar a ese *Otro* que juzgamos como distinto.



La vida como experiencia de la diversidad humana

A partir de esta ontología donde la naturaleza de la realidad es la diversidad de la vida, la vida se convierte en un espacio-tiempo para esa experiencia. Sin embargo, esa experiencia en la diversidad humana en el mundo de la pedagogía no es fácil, como refiere Skliar (ob.cit.), al deliberar que dicho término pertenece al mundo de la antropología “como una categoría meramente descriptiva de las razas, las culturas y los pueblos humanos” (p.135), por lo que su uso en lo educativo, buscaba vincular las instituciones a lo multicultural o a la heterogeneidad, superando así un imaginario demasiado homogéneo.

Explicada de este modo, la diversidad fue cuestionada como constructo teórico por develar una práctica pedagógica que señalaba al otro como diverso por poseer ciertas características bio-psico-sociales-espirituales extrañas y desiguales. En suma, transformando al ser humano en un problema por resolver, pues se equiparó la diversidad con lo diferente, ocultándose sigilosamente en el discurso, el paradigma de las diferencias. De allí que exprese:

Cabe preguntarse, en última instancia, el porqué de la necesidad nuestra, desde tiempos inmemoriales, por definir, medir, detallar, etiquetar, clasificar, evaluar y corregir la incompletud de los demás. Sin duda, la operación de la incompletud/completamiento tiene que ver con aquello de resguardarse de lo otro para conservar lo propio como lo bueno, lo deseado, lo esperado, lo completo, en fin, como aquello que puede ser definido como lo normal. (Skliar, ob.cit., p.73)



En otras palabras, se asumió como una nueva forma de etiquetamiento, una palabra que representaba una aparente reforma, que sustituía de una forma políticamente correcta los términos que la precedían, pero que dejaba incólume la imagen y la representación social de la educación especial.

Por el contrario, cuando se interpreta la vida como experiencia de la diversidad humana, no se pretende convertir las instituciones educativas en lugares de separatividad, rechazo o exclusión. Más bien, se acepta la inclusión como principio natural asociado a la diversidad, algo inherente a la condición humana, de tal manera que, en una sociedad inclusiva, es obvio que las instituciones educativas también lo sean.

Esto implica llegar a la comprensión de esta concepción en un nivel de consciencia que nos permita desprendernos de epítetos como minusválido, deficiente, anormal, diferente, necesidad educativa especial, discapacidad, entre otros. También es un proceso pendiente el trascender la necesidad de marcar la diferencia a través de terminologías, la declaración de una auténtica educación para todos y la construcción de una sociedad que sea un espacio común donde sea natural lo diverso. Pues tan solo nos une una realidad única: esa condición humana, demasiado humana que diría Nietzsche.

De acuerdo a esto, la diversidad de la vida surge de la naturaleza diversa del hombre, que construye intersubjetivamente los presupuestos que legitiman sus esquemas de referencia en el lenguaje y luego en su comportamiento frente a las realidades que él mismo elabora, el imaginario social vive en las palabras y las palabras se convierten en accionar. Es preciso pensar entonces en esas palabras que usamos para nombrar y nombrarnos. Por eso al remitirse a la existencia, concebida como experiencia de la diversidad en la manifestación de la vida humana,

se abren posibilidades de interpretación a los fenómenos que solemos categorizar, por ejemplo, la discapacidad.

Para ilustrar esto, Skliar (citado en Boggino, ob.cit., p.58), rompe con las categorizaciones al expresar que "...se aparta radicalmente de todas las significaciones instituidas sobre la sordera cuando define a la misma como una experiencia visual", por lo cual propone concebir a la discapacidad como una posibilidad de existencia y no como una falta de existencia.

En este mismo orden de ideas, López (2013), hace notoria la confusión que usualmente ocurre en la caracterización del ser humano, cuando se le define con base en las funciones que realiza el cuerpo en lugar de su finalidad al decir "...nuestro fin es vivir, y la vida de cada uno, realizadora de muchas funciones, se hace presente en y desde el radical encuentro con los otros" (p.220). Para él, caminar, pensar, mirar son funciones de la existencia, pero el fin del hombre es su realización desde la convivencia.

De una manera más radical, Maturana (2010) niega la existencia de la minusvalía y las disfunciones en la biología, porque desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, lo cual quiere decir que estos conceptos surgen "cuando los seres vivos viven en la competencia por la existencia, y si alguno tiene alguna característica que reduce sus habilidades con respecto a los demás está en desventaja"(p.274), lo cual circunscribe ese imaginario al campo de la existencia en la relación del *mí mismo* con los *Otros*, al terreno de la convivencia, al espacio de relaciones humanas comunes que lo limitan en función de sus expectativas, ya que desde su biología solo es diverso.

En la medida que legitimemos la diversidad propia y del Otro en lo biológico, se dejara de crear espacios y representaciones sociales para



que encajen las minorías en las perspectivas de las mayorías, surgirán espacios de encuentros y no de exclusión en la sociedad.

Al trasladar esta postura a la educación, destaca que todo aprendizaje es cambio y transformación de la existencia, la cual ocurre al interactuar en un espacio de la vida en el cual todos los hombres pueden encontrarse, este espacio debería significarse en las instituciones educativas, porque evidentemente se coincide con Maturana (ob.cit.) en tanto que “los seres humanos adquirimos todos nuestros dominios de acciones en la convivencia” (p.279), porque aceptar, legitimar y convivir es la única manera de alcanzar las competencias del amor.

En este mismo orden de ideas, Savater (ob.cit.) declara que el objetivo final de la educación es desarrollar el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad humana, cuando dice “...insisto: no a celebrar y perpetuar lo que nos distingue...sino a comprender que compartimos algo más profundo e importante que es lo que nos hace diversos...vamos juntos a ser ciudadanos, debemos formarnos y prepararnos también juntos para ese destino común” (p.82), entonces debe ser la educación ese espacio-tiempo para que la vida, como campo de la acción humana, sea una experiencia de la existencia.

Aquí radica según Skliar (ob.cit.), la dimensión pública de la educación, ya no desde la falacia de la interioridad ni el desarrollo individualista, sino desde la dimensión ontológica de una existencia en y por la relación con los seres humanos, con la vida como espacio de encuentro que hace “transcurrir la experiencia de la educación como experiencia de la libertad” (p.152). Dado que la naturaleza de la verdad es diversa, solo puede conocerse en las vivencias con los *Otros* y se hace legítima en las representaciones que emergen de las experiencias como construcciones sociales, desde la cual pueden ser comprendidas e

interpretadas en una educación abierta, plural, auténtica y profundamente democrática.

Epistemología del fenómeno de la diversidad humana

La diversidad humana entendida como fenómeno de la existencia, se subordina al carácter global y holístico de la experiencia en un humanismo ecológico, por tanto su aproximación a esa realidad toma en cuenta el contexto y sus dinámicas, en tanto que se sustenta en Heidegger (ob.cit.) el carácter vivencial de su fenomenología del Dasein, no en el aspecto individual de una fenomenología de la consciencia como lo plantea Husserl (1962), sino en la emergencia del conocimiento en la cotidianidad de la vida. En el entendido de que la educación se concibe como una búsqueda permanente de las estructuras significativas, porque son estas quienes iluminan la praxis diaria, al orientar el pensamiento, el lenguaje y la acción de los docentes y estudiantes.

Dentro de este marco de ideas, al interrogarnos sobre ¿cómo educar en la diversidad humana?, la forma de responder es fenomenológica, porque se debe ir a la experiencia originaria, es decir vivenciar la clase como el espacio de convivencia con estudiantes diversos en lo biológico, psicológico, social y espiritual, porque desde esta interrelación se aprehende el significado que ellos dan a esa experiencia, sin hacer juicios a priori. Hasta ahora la educación ha tenido miedo de convivir en la complejidad de lo diverso, pero una educación que no genere espacios para mediar este aprendizaje dista mucho de serlo.

Por su parte, Boggino (ob.cit.), sostiene que cuando nos acercamos al fenómeno de la diversidad, particularmente en el ámbito de las



personas con *problemas de aprendizaje* desde el positivismo (por ejemplo, hace mención al conductismo y al neoconductismo como teorías del aprendizaje) todo error debe ser eliminado, mientras que desde el constructivismo el error es parte natural del proceso de construcción del conocimiento. Este enfoque solo tiene cabida en una educación que comprenda e interprete al educando en su integralidad conjuntamente con su mundo de la vida, en su entorno socio-cultural y conciba el aprendizaje como una construcción social.

Mención aparte merece la fenomenología y ontología de Lévinas, (referenciado por García Ruiz, 2006) cuando expresa “todas las investigaciones de la fenomenología egológica deben ser subordinadas a la fenomenología inter-subjetiva, la única que podrá agotar el sentido de la verdad y la realidad”(p.126) concretamente, lo hace desde el concepto de existencia humana (Dasein), porque ofrece una aproximación al conocimiento desde la posibilidad del encuentro con el otro, más específicamente y usando sus palabras, en el encuentro con el rostro del otro.

Tal y como afirma García Ruiz (ob.cit.), este significado de existencia, de carácter ontológico, es sostenido por Lévinas tal y como lo desarrolla Heidegger en *Ser y Tiempo*, porque en su inquietud por encontrar en la fenomenología de Husserl (ob.cit.) los elementos más cercanos a los planteamientos de Heidegger (ob.cit.), concluye que no basta preguntar por la esencia de las cosas, hay que preguntar por su modo de existencia, cuestión fundamental en una educación que asume la diversidad humana como constructo central.

Estas reflexiones conducirán a Giménez Giubbani (ob.cit.), a encontrar en Lévinas una ética de la diversidad, a la cual llama el humanismo del rostro, con la cual se coincide al considerarla el eje ético

que debe impregnar y sostener cualquier discurso sobre la diversidad humana. Ahora como acercamiento epistemológico se precisa enmarcar las interacciones humanas como experiencia de la existencia en dos aspectos esenciales: la interacción dialógica y la intersubjetividad.

Experiencia, Intersubjetividad e Interacción Dialógica en la Diversidad Humana

La fenomenología del Dasein, que presenta Heidegger (ob.cit.), es hermenéutica en la significación originaria, es decir presenta al hombre como intérprete de la vida. Según esto, describir fenomenológicamente la diversidad humana es algo relativo al ser del Dasein, que está ahí dentro del mundo. Pero cuando se contempla el fenómeno de la experiencia desde la complejidad, se descubre que esa interpretación no es pura, en el sentido que expresa Lévinas (1977) “develar, a partir de un horizonte subjetivo, es ya perder el noúmeno” (p.90), porque siempre que exista un interlocutor en una experiencia el conocimiento es intersubjetivo. De ahí que en la interacción dialógica el interlocutor sale de *sí*, se presenta ante el *Otro* y *ambos* construyen una verdad.

A partir de esta idea, se está hablando de una fenomenología de la experiencia del Otro (del rostro), no solo de una fenomenología de la palabra, pues los gestos, las actitudes, el accionar en la convivencia también pueden ser interpretados, así vayan acompañados del lenguaje o del silencio. Para Lévinas (ob.cit.) no solo la palabra revela la verdad, en tanto que “todo sucede como si la palabra, esta palabra que miente y disimula, fuese absolutamente indispensable en el proceso” (p.198), sino

que la relación con el ser de los otros exige una respuesta inmediata, un diálogo ineludible, un accionar de dos subjetividades.

Más aún, el autor afirma, que el lenguaje aislado de la interacción dialógica, “vendría a suprimir lo otro que rompe esta coherencia y, por ello mismo, esencialmente irracional. ¡Curioso final: el lenguaje consistiría en suprimir lo Otro, al ponerlo de acuerdo con él Mismo!” (Lévinas, ob.cit., p.96), pues siendo una fracción del pensamiento del hombre, la expresión de un concepto coherente aislado de su integralidad vivencial, limita su función develadora, porque cuando hay un solo pensador el monologo se cierra en su propia subjetividad y deja de lado la ética de la alteridad y la otredad propia de lo diverso.

Ética para la diversidad humana

De acuerdo con los razonamientos que se han realizado, donde prevalece la condición humana en ese encuentro intersubjetivo y dialógico del *sí mismo* con el *Otro*, es oportuno citar a Morin (2006), quien desde una perspectiva antropológica reconoce una ética unitaria que engloba lo singular y lo universal, al considerar al individuo, la especie y la sociedad como una triada de la cual depende el destino humano, propone, elevando el nivel ético “la conciencia antropológica que reconoce la unidad de todo lo que es humano en su diversidad y la diversidad en todo lo que es unidad; de ahí la misión de por todas partes la unidad y la diversidad humana” (p.176), esta ética universalista respeta tanto la identidad como la diferencia del *sí mismo*.

Sobre la base de la diversidad como metaprincipio, Díaz-Polanco (ob.cit.) hace un planteamiento interesante al considerar la diversidad como un principio de orden superior, pues así se evitaría la intromisión

de intereses, juicios o interpretaciones particulares o individuales que desvirtúen “la definición y aplicación de las normas o principios acordados (o que puedan acordarse) como mínimos morales y políticos” (p.118). Es decir, al reconocer la diversidad humana como la raíz, fundamento o principio desde el cual se orientan todos los ámbitos de la vida pública, principalmente el ámbito educativo, se reconduciría la reflexión ética sobre el respeto, la dignidad, la igualdad y la equidad en lugar de privilegiarse los principios políticos, religiosos y económicos de algunos grupos por encima de otros.

En este mismo orden de ideas, se destaca la crítica que hace Derrida (citado por Guerrero, s/f), en su postura deconstructiva sobre la ética, pues dice:

La ética y el deber son estructuras que la sociedad y sus filósofos han elaborado para sacrificar, en nombre de ella, a incontable número de individuos y naciones enteras, convirtiéndose la ética en una justificación de un cierto orden de cosas (p.3)

Cabe señalar que el autor toma posición contra una ética tradicional signada por los tiempos del estructuralismo, no muy diferente a los tiempos actuales. Cuya ductilidad y complacencia con los estamentos del poder, incitaba la actitud iconoclasta de Derrida, quien se caracterizó por irrumpir contra todo imaginario cultural, religioso o político que contraviniese o sustituyese la verdad o la realidad social que quería revelar.

Esta aclaratoria toma sentido, porque se ha seguido la línea del pensamiento deconstructivo como curso de razonamiento. Sin embargo, cuando la diversidad humana se constituye como característica esencial de la educación, sea o no especial, el enfoque ético debería llevar a la

liberación en lugar de la opresión, porque supone no encajar al *Otro* en *mi* estructura. Por tanto, si el camino que se desprende de una epistemología fenomenológica es la convivencia humana, el respeto a las diferencias solo tiene lugar en una filosofía ética de la alteridad y la otredad.

Ética de la Alteridad y la Otredad

La ética de la diversidad humana, argumentada desde Lévinas (ob.cit.), supone que la conciencia moral se adquiere en la intersubjetividad de las relaciones mediante la responsabilidad por el otro. El autor no concibe la ética como una estructura donde los hombres se insertan, sino una construcción desde la interacción.

Esta interacción tiene, según Giménez Giubbani (ob.cit.), el rostro como una metáfora ética que representa un tipo de relación con el Otro, por tanto “el rostro es aquí algo distinto de los rasgos característicos de una persona, que se ofrecen a la mirada. No debe entenderse en su uso habitual, sino que tiene sentido desde el punto de vista ético” (p.339), pues mirar el rostro de una persona, ya es en sí un acto ético que implica percepción y conocimiento del *Otro*.

En cuanto a la relación del *yo* con el *Otro*, Lévinas (ob.cit.) descarta la relación basada en términos de reciprocidad, de una relación cognoscitiva, o de una relación entre dos términos que participan de un elemento común. La relación que considera desde su ética la describe desde tres elementos: proximidad, responsabilidad y sustitución. Las cuales caracterizan lo que incumbe y afecta al sujeto y de lo cual, en ese espacio intersubjetivo, se hace responsable desde una orientación ética que culmina con pensar el *sí mismo* como el *Otro*.

Tampoco esta relación puede ser conceptualizada, porque acontece a nivel de la sensibilidad, no de la razón, por tanto para que el sujeto sea ético debe ser sensible a la corporeidad ante el *Otro*. Sin olvidar, además, que esta relación del *sí mismo* y del *Otro* se da a través del lenguaje. (Giménez Giubbani, ob.cit.).

No obstante, para que la alteridad se evidencie hace falta un *yo*, solo el *yo* la hace posible, pues la relación es el recorrido de esa distancia entre el *yo* y el *Otro*, que solo se puede conocer al establecer la relación. En palabras de Lévinas (ob.cit.) “el hecho de que el rostro mantiene por el discurso una relación conmigo, no lo alinea en el Mismo” (p.209), esa alteridad no es relativa, tampoco es una enumeración de cualidades que los diferencian, es la expresión dinámica e integral de un *yo* único que cada ser humano posee y que por tanto les hace siempre un extranjero ante el *Otro*, aun y cuando les una la comunidad del género humano.

Al mismo tiempo, las relaciones son posibles por el lenguaje, en la interacción dialógica, pero también “la diferencia absoluta, inconcebible en términos de lógica formal, sólo se instaure por el lenguaje” (Lévinas, ob.cit., p.208), la palabra tiene el poder de develar la alteridad y la imposibilidad de una comunión por la desigualdad de las identidades, de los *yo*, haciendo de cada *Otro* el *Otro*. Tampoco esta desigualdad puede ser contada por un tercero, esa singularidad esa multiplicidad se vive cara a cara, frente al otro, por tanto, es una relación de aprendizaje que no puede ser transmitida sino vivenciada y allí reposa su ética.

En lo educativo, la alteridad le permite al docente mirar al estudiante desde su integridad bio-psico-social-espiritual, abre las puertas al descubrimiento de su *yo*, lo cual genera lazos desde la convivencia en el marco del respeto mutuo. En esta coexistencia subyace la posibilidad de “alternar o cambiar la propia perspectiva por la del

otro...y no dando por supuesto que la postura de uno es la única posible” (Boggino, ob.cit., p.88), es decir, una educación desde la diversidad humana es una ética del respeto al *sí mismo* y al *Otro*, al comprender que no que hay un modo de aprender único, una forma de existir única y un sentido de la vida unilateral.

Desde el punto de vista de los derechos humanos, Magendzo (2004) plantea que “no hay posibilidad de respetar los derechos de otro u otra si este o esta no es reconocido o reconocida en su alteridad, como un legítimo otro u otra” (p.73), pues cuando se homogeniza para ocultar o desconocer lo diverso se viola el 1º artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por eso apoyándose en Lévinas fundamenta una ética más allá del *yo*, basada en la relación del *yo* con el *Otro*, la responsabilidad por el *Otro* y el encuentro con el *Otro*. En efecto, una relación de alteridad desde la diversidad sin la cual no es posible edificar una convivencia respetuosa y una cultura de los derechos humanos.

De igual manera, atribuye la incongruencia entre las posturas teóricas educativas con respecto a la realidad, precisamente a las tendencias hegemónicas que se resisten de manera visible y a veces ocultas de aceptar la diversidad humana, porque esta remite a la alteridad e implica una transformación de los valores y la ética que orientan los planos curricular, metodológico y evaluativo en la educación.

Otros presupuestos que destaca en su postura sobre alteridad, ética y derechos humanos, son: (a) la homogeneidad como aniquilación de la diversidad, como violencia sobre el *Otro*; (b) la construcción de una moral heteronómica basada en la responsabilidad y el cuidado del otro; y (c) el reconocimiento de las personas con condiciones biológicas, psicológicas y sociales como la ceguera, el autismo, la pobreza extrema,

entre otras, como un genuino *Otro* en todos los espacios sociales (Magendzo, ob.cit.)

De manera similar, Skliar (ob.cit.) destaca el aspecto complejo y conflictivo del término alteridad en el sentido que una relación, un espacio de convivencia desde ella, “tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración y con la perturbación” (p.115), es decir, la confrontación de *Otro* diverso que se respeta, al cual no se puede transformar, ni puede transformar *mi* mismidad. Mucho menos podemos pretender categorizar la alteridad del hombre en terminologías que lo homogenicen con algún *Otro* en unas descripciones que buscan representar una realidad, pero que no es la realidad, pues esa, solo el *Otro* la conoce, la vivencia.

Una ética desde la alteridad y la otredad en la educación tendría que reflexionar sobre ¿quién es el *Otro*? ¿Cuál espacio le corresponde? ¿Quién asigna los espacios que debe ocupar? Porque cuando el *Otro*, son algunos y no todos, sin duda el espacio común será negado y la espacialidad asignada será en el espacio donde ese *Otro* no se ve, no tiene existencia y está imposibilitada la convivencia.

Trascender la concepción del otro desde la mismidad es el reto de una educación para la diversidad humana, fundamentada en una ética de la alteridad, porque solo en el perpetuo conflicto entre los espacios y las identidades, se aprende una legítima convivencia entre ciudadanos democráticos. Por supuesto, entendiendo el conflicto como oportunidad de desarrollo humano, ya que **ante los nudos críticos que podrían presentarse surge el reto de convertirse en persona y exhibir las competencias de dicha condición.**



Representación Gráfica

Una vez realizado el recorrido deconstructivo partiendo de las voces de los documentos se desprenden evidentes elementos discursivos que orientan el juicio hacia los siguientes nudos críticos: (a) incongruencia entre las concepciones del educando y las posturas actuales del hombre como objeto de estudio en las ciencias humanas, (b) la realidad bio-psico-social-espiritual del educando vista como un problema a resolver, (c) la realidad bio-psico-social-espiritual del educando categorizada en patrones de verdad únicos y homogéneos, (d) una aproximación al conocimiento en base a criterios absolutos que definen al educando y su realidad, y (e) en lo axiológico, juicios valorativos a priori que se sustentan en un catálogo de perfiles sobre el educando.

En el marco de las observaciones anteriores, el desarrollo de esta IV Representación concluye en una síntesis gráfica que destaca los ejes filosófico, ontológico, epistemológico y ético que han emergido de esta reflexión, siguiendo como hilo analítico la caracterización de la persona en la educación especial. Esta construcción representa una prospectiva hacia una educación para la diversidad humana:



ARGUMENTOS PROSPECTIVOS EMERGENTES

La Condición Humana como fundamento de la diversidad: dignidad y equidad. Enfoque Complejo.



Figura 1. Síntesis: Argumentos para nuevos imaginarios.

La argumentación para una educación desde la diversidad humana comienza por declarar su complejidad, entendiendo está en el campo filosófico y antropológico, como un principio connatural a la vida, pues el hombre es una integridad biológica, psicológica, social y espiritual que se inserta igualmente en una realidad formada por una red sistémica social y cultural. En este sentido, la delimitación de la diversidad humana, parte de la consideración de la condición humana, sustentada legalmente en el campo de los Derechos Humanos y teóricamente en la filosofía (Arendt, ob.cit.; Schmidt Hernández, ob.cit.).

Desde esta postura filosófica se realizó un entramado teórico entre el humanismo de la experiencia (Heidegger, ob.cit.; Heidegger, ob.cit.) y el enfoque holístico de la vida (Bronfenbrenner y Ceci, ob.cit.; Bronfenbrenner, ob.cit.) que sustenta un humanismo más allá de lo

social, un humanismo ecológico que respeta el carácter holístico de la vida, el cual coincide con la visión de Boff (ob.cit.).

En cuanto a lo ontológico, la diversidad humana es una realidad múltiple, que se construye socialmente desde la interacción dialógica de *sí mismo* con el *Otro*, para develar representaciones intersubjetivas únicas y diversas como el hombre. Estas construcciones tienen su fundamentación en la existencia humana (Heidegger, ob.cit.) y la convivencia (Maturana, ob.cit.; Savater, ob.cit.).

Mientras que, la aproximación epistemológica se plantea desde una fenomenología de la experiencia del *Otro*, asumiendo que el conocimiento surge de la interpretación y comprensión de la diversidad humana en la cotidianidad de la vida y del escenario educativo como espacio de convivencia. Evidentemente, estos planos solo pueden ser sustentados desde la declaración de una ética de la alteridad y la otredad, del rostro del *Otro*, que vuelve su mirada hacia una concepción de la diversidad humana de raíces auténticas, pero compleja, un reto prospectivo para la educación del siglo XXI.



V REPRESENTACIÓN

Prospectiva para una Educación desde la Diversidad Humana

La educación puede concebirse como retrospectiva o prospectivamente. Es decir, puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como un recurso para desarrollar el futuro... la idea de educación se resume formalmente en la idea de la reconstrucción continua de la experiencia.
(Dewey, 2004, p.76)

Todo accionar educativo debería estar inmerso en un entramado teórico, si bien algunos de ellos responden precisamente a esa necesidad del hombre de pretender ajustar los retos del futuro a los marcos del pasado. Por el contrario, cuando la educación se proyecta desde un enfoque de las ciencias en el cual el conocimiento emerge de la relación entre teoría y realidad, dicha interacción permite reconstruir la teoría desde la experiencia. Estas recreaciones son procesos que dan una mirada más precisa a la perspectiva asumida, revelándose en miradas prospectivas para asumir y desarrollar la educación.

En efecto, esta aproximación es una prospectiva de la educación especial surgida del análisis, es una mirada sobre la realidad; cómo estudiarla, cómo interpretarla, cómo vivenciarla, cómo construirla y cómo accionar desde el aprender a conocer, aprender a hacer; pero sobre todo, desde el aprender a ser humano y a convivir con el *Otro* desde el



profundo respeto de su condición humana. Es abrirse a la experiencia de vivenciar la educación como una reconstrucción personal y de los Otros, es honrar el pasado y hacer de él un recurso para desarrollar el futuro.

Sin embargo, no nos engañemos, asumir la diversidad humana como fundamento educativo tiene implicaciones e impactos sobre la educación especial como modalidad y la educación en general, pues conlleva a transformaciones no solo en sus concepciones teóricas, sino en sus estamentos estructurales, administrativos y organizativos, además de metodológicos. Para ilustrar esta idea se tomarán dos elementos de nuestro Currículo Nacional Bolivariano: (a) la filosofía humanista social y (b) la concepción investigativa bajo el paradigma socio-crítico.

Con respecto al primero, cuando la educación actual declara un humanismo social, deja de lado la integridad biológica y psicológica de los educandos, pero asumir un humanismo ecológico, tampoco hará la diferencia, sino viene acompañado de los cambios estructurales y la formación previa de los actores sociales.

En relación con el segundo, hoy en día se considera el aula como espacio de investigación, en el marco de un paradigma socio-crítico, pero también se observa que muchas de las necesidades que se tratan de problematizar y solventar surgen precisamente de concebir los espacios de aprendizaje y los educandos desde la visión estática, única y distante del positivismo. Dicho en otras palabras, se trata de encajar una metodología crítica-transformadora en una filosofía a priori y objetiva, la cual es válida, pero en nuestra opinión, para objetos de estudio que no sean las vivencias humanas.

Desde esa postura se piensa que, bajo la ética de la diversidad humana, muchas de las temáticas sobre convivencia, valores, violencia escolar, integración y participación de los padres, dejarían de tener el

papel exageradamente protagónico que en la actualidad tienen en las líneas de investigación de las universidades venezolanas. Se trata de comprender y entender la experiencia, se trata de mediar y facilitar los recursos para que el *Sí mismo* y el *Otro* se transformen mediante el aprendizaje. Se trata de reflexionar con el *Otro* desde el respeto de la experiencia de ambos, se trata de humanizarnos.

Implicaciones Pedagógicas de la mirada desde la Diversidad Humana

Tal y como se ha referido anteriormente, la relación de diversidad es compleja, sobre todo porque necesita actitudes y valores, para ese encuentro pedagógico que es un aprendizaje para todos, educadores y educandos. Significa aprender a ver al *Otro* sin convertirlo en una categoría diagnóstica, social o pedagógica (autista, pobre, lento) o en un tema de conversación. Con ello no se quiere desvirtuar la evaluación diagnóstica, sino ubicarla en su contexto y tiempo, no trasladarla a la convivencia cotidiana.

Se observa entonces, que desde esta postura las instituciones, sobre todo las escuelas, deben ser flexibles e innovadoras en sus estrategias, adaptándose y adecuándose a las potencialidades de los estudiantes. Pues, como destaca Boggino (ob.cit.), "...si se abriera a la heterogeneidad, respetara las diferencias y atendiera la diversidad de su población; ¿que sería lo especial que necesitarían estos alumnos, más allá de aquella apertura, flexibilidad, equidad y pluralidad?" (p. 55), desde esta premisa la diferencia de la educación especial con la común o general se centraría en el ámbito de lo metodológico.



En cuanto a lo pedagógico, además de considerar la diversidad humana, se debe recordar lo señalado por este autor, que tenemos estudiantes posmodernos en instituciones educativas modernas. Por tanto, la metodología debería orientarse bajo un enfoque pedagógico integrador como lo plantea Suárez (citado en Aguilera y Saldaña, 1995), el cual está suficientemente declarado en nuestros documentos, pero no se observa en la práctica, la cual se centra en los contenidos y deja de lado todos los factores que toman lugar en el aprendizaje, bien sea en el ámbito biológico, psicológico, social o espiritual.

Pero también debe partir de un diseño curricular que considere la posibilidad de adaptarse o adecuarse a diversos niveles de potencialidades y limitaciones, empoderarse de las nuevas tecnologías y recursos adaptativos para incorporarlos al aula. Entonces surge una interrogante ¿Cómo es el docente que se debe formar? Sería tema de una extensa disertación, pero tendría que ver con aprender a convivir con sus estudiantes, mediar con amor el conocimiento, respetar los ritmos de aprendizaje y las etapas del desarrollo evolutivo, en conclusión, ser maestro.

Por último, si la fundamentación sobre la educación para la diversidad humana es una concepción educativa que abarca a todos ¿Es necesaria una educación especial o una educación para la diversidad? Existe la posibilidad que, de cara al futuro, al revisar con profundidad el carácter abarcador de la condición humana y reflexionar desde las teorías y prácticas educativas, se concluya que es simplemente educación.



Referencias

- Aguilera, A. y Saldaña, D. (2003). *La Evaluación de las Dificultades de Aprendizaje*. En Antonio Aguilera J. (Coord.). Madrid: McGrawHill
- Aramayo, M. (2005). *La Discapacidad*. Caracas: Fundación Fondo Editorial de Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Aznar, A. y González, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Barrera, M. (2010). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Caracas: Ediciones Quirón y Fundación Sypal.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Developmental research, public policy, and the ecology of childhood*.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. (1994). *Natura-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model*.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.*

Conceptualización y política del modelo de atención educativa integral Educación Especial. (1997). Ministerio de Educación.

De Chardin, T. (1974). *El fenómeno humano*. España: Ediciones Orbis, S.A.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998)

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas). (1948, Diciembre 10). [Transcripción en línea]. Disponible: [Consulta: 2014, Noviembre 17]

Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas). (1997, Noviembre 11). [Transcripción en línea]. Disponible: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13177&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta: 2014, Noviembre 17]

Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas). (2005, Octubre 19). [Transcripción en línea]. Disponible: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta: 2014, Noviembre 17]

De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Derrida, J. (1989). *La Escritura y La Diferencia*. España: Editorial Anthropos Promat, S. Coop. Ltda.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Colección Cuadernos Marginales 36. Barcelona: Tusquets Editor
- García Guadilla, C. (2008). Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana Visión General. En C. García Guadilla (ed.), *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana* (pp. 21-53). Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. Editor.
- García Morente, M. (1938). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editorial Época, S.A. de C.V.
- García Ruíz, P. (2006). *Fenomenología y ontología en el joven Lévinas*. Revista de Filosofía Vol. 31 Núm. 1 (2006): 123-141 ISSN: 0034-8244. Disponible: <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/sites/eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/files/10252-10333-1-PB.PDF> [Consulta: 2015, Marzo 15]
- Giménez Giubbani, A. (2008). *Emmanuel Lévinas: Humanismo Del Rostro*. escritos / Medellín - Colombia / Vol. 19, N. 43 / pp. 337-349. Julio-diciembre 2011 / ISSN 0120 - 1263 [Consulta: 2015, Marzo 15]
- Gottlob, F. (1984). *Estudios sobre Semántica*. España: Ediciones Orbis, S.A.
- Guerrero, L. (s/f). *Derrida deconstruye Temor y temblor*. Universidad Iberoamericana Publicado en el Boletín 9 de la Sociedad Iberoamericana de Estudios Kierkegaardianos.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad Arcis.

- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo*. Versión de Helena Cortes y Arturo Leyte. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Informe Warnock*, (1979). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.
- Krieger, P. (2004). *La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004)*. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, Núm. 84
- Lévinas, E. (S/F). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A.
- Ley Orgánica de Educación*. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635, julio 28, 1980.
- Ley Orgánica de Educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929, agosto 15, 2009.
- Ley para las Personas con Discapacidad y Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, (2009). Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Lineamientos sobre el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad*. (Resolución No. 2.417). Gaceta Oficial No. 38731, Julio 23, 2007.
- López H., J. (2013). *El ser humano metamoderno. Hacia otro humanismo*. Barquisimeto: Ediciones GEMA, C.A.
- Magendzo, A. (Editor). (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Chile: LOM Ediciones.

- Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un Modelo para la Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel-Educación.
- Martínez M., M. (1999). *La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. México: Trillas.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica, S.A.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). *Sistema Educativo Bolivariano. Subsistema de Educación Especial*.
- Moreno, A. (2008). *El aro y la Trama*. Episteme, modernidad y pueblo. Florida: Convivium Press.
- Morin, E. (2008). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Og Mandino. (1975). *El Vendedor más Grande del Mundo*. México: Diana.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2009). 47^a Edición. Documentos Básicos.
- Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios del Área de Dificultades de Aprendizaje* (2004). Coordinación Nacional del Área de Dificultades de Aprendizaje. Caracas.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas – AIES

- Pérez, A. (2008). *Jesús Maestro y Pedagogo*. Caracas: San Pablo.
- Pérez, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de Intervención*. España: Mc Graw Hill.
- Perilli, H. y Rocha, M. (2008). *Vivir en la discapacidad: estructura subjetiva e imaginario social*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario Editora.
- Prieto, F (1984). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Puigdemívol, I. (2007). *La Educación Especial en la Escuela Integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. (7a. ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. España: Foro de Vida Independiente.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Editorial: Ariel, S.A.
- Savater, F. (2013). *Figuraciones mías. Sobre el gozo de leer y el riesgo de pensar*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Schmidt Hernández, L. (2008). *Hacia una mejor comprensión de la Dignidad Humana En El Siglo XX*. Conferencia magistral de apertura del II Congreso Venezolano de Bioética y II Congreso Iberoamericano de Bioética, Caracas, del 29 de julio al 1 de agosto de 2008.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Educación

Especial. (2012, Abril). *Posicionamiento del Departamento de Educación Especial sobre la Transformación de la Modalidad de Educación Especial propuestos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación*. Caracas.

Vattimo, G. y Rovatti, P. (2006). *El pensamiento débil*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Wittgenstein, L. (2011). *El libro azul*. Serie Estudios Avanzados CIPOST-UCV. Colección Intramuros. Caracas: Bid & Co. Editor.

DESDE LA MIRADA DE LA DIVERSIDAD HUMANA

El desafío de la Educación Especial en el siglo XXI

...la educación en general, no solo la especial,
ha dejado a un lado el principio esencial
de la diversidad humana,
desde el cual debería desprenderse
todo su cuerpo teórico y metodológico.

**Cuando la diversidad humana
se asume como principio,
la realidad y la verdad están sujetas
al Ser y su experiencia.**



Irma Candelaria Morantes Carvajal

Licenciada en Educación mención Dificultades de Aprendizaje (UNA), Magíster en Educación mención Orientación UPEL-IPB, Tesista Doctoral en Educación de la IX Cohorte del Programa Interinstitucional PIDE (UPEL-UCLA-UNEXPO). Docente Agregado con Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto en el Programa de Educación Especial. Coordinadora del Programa de Postgrado Maestría en Orientación Educativa. Adscrita a las líneas de Investigación: (a) El rol del Docente como Orientador (Núcleo de Investigación Contexto y Praxis Socioeducativa - NICPSE), (b) Red de Investigación Cualitativa en Educación (Núcleo de Investigación Docencia, Innovación y Tecnología- NIDIT) y (c) Formación Pedagógica para la Diversidad e Inclusión. Docente de pregrado y posgrado. Barquisimeto, Venezuela. Correo: irma.morantes.ipb@upel.edu.ve