

UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL¹

QUALITY EDUCATION FOR PEOPLE WITH FUNCTIONAL DIVERSITY

Inmaculada Pazo López²

inmapazolopez@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia de que los educadores y las educadoras adopten concepciones y prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo pleno e integral de las personas con diversidad funcional. Por esta razón, se plantean aspectos relativos al proceso de exclusión sufrido por parte de las mismas, así como aquellos otros vinculados con las condiciones a tomar en consideración para brindarles una atención educativa de calidad en las instituciones educativas y los entornos en los que se encuentran. La revisión presentada resulta de haber realizado un estudio y análisis de publicaciones relevantes sobre la temática en cuestión. Como principales resultados, se destaca que existen planteamientos socioeducativos que posibilitan erradicar la deshumanización y exclusión de las personas con diversidad funcional y promover su realización personal. A partir de ello, se llega a la conclusión de que, para lograr tales objetivos, se ha de optar por la pedagogía de la alteridad por ser una vía mediante la cual se les puede invitar a desarrollarse y crecer personalmente mediante un clima de respeto, comprensión y amor.

Palabras clave: Educadores, Diversidad funcional, Pedagogía de la alteridad.

¹ Recibido: 31 de julio de 2018

Aceptado: 1 de diciembre de 2018

² Graduada en Educación Social en la Universidad de Málaga, Máster en Profesorado y Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas impartido por la UMA. Trabaja en Málaga como Educadora Social en un plan local de intervención en zonas desfavorecidas. Sus principales líneas de investigación son la exclusión-inclusión socioeducativa, los procesos socioeducativos resilientes y el acompañamiento educativo en contextos de exclusión social.

Abstract

The objective of this article is to reflect on the importance of educators adopting pedagogical concepts and practices that favor the full and integral development of people with functional diversity. For this reason, aspects related to the process of exclusion suffered by them throughout history are raised, as well as those related to the conditions to be taken into consideration in order to provide them with quality educational attention in the educational institutions and environments in which they are placed. The presented review results from having carried out a qualitative research based on the study and analysis of relevant publications on the topic in question. As main results, it is highlighted that there are socio-educational approaches that make it possible to eradicate the dehumanization and exclusion of people with functional diversity and to promote their personal fulfillment. From this, it is concluded that, in order to achieve these objectives, it is necessary to opt for the pedagogy of alterity as a way through which they can be invited to develop and grow personally through a climate of respect, understanding and love.

Keywords: Educators, Functional diversity, Pedagogy of alterity.

1. Introducción

El ser humano es un ser social por naturaleza, y por lo tanto, depende de los otros para poder sobrevivir (Berger y Luckman, 2001). La adquisición de sus aprendizajes se produce a través de tres tipos de mediación: la instrumental, la interpsicológica (lenguaje), y la que tiene lugar cuando interactúa. No obstante, podríamos confirmar que todas ellas son sociales, de modo que todo aprendizaje se produce a través de la interacción social. El camino que tiene lugar del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. El proceso de reconstruir las propiedades de un objeto de conocimiento supone tener que interactuar con el objeto en sí pero también con otro individuo. En este sentido, se produce una interacción donde las acciones de uno afectan a las del otro (Vygotsky, 2009). Por ello, Gagné (1965, p. 5) concibe el aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede

retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”, mientras que Hilgard lo define como:

El proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas, entre otras), sino al proceso continuo de reacciones al ambiente en relación a una meta (Hilgard, 1979, p. 7).

Basándonos en estas definiciones, es posible constatar que aprendemos de y con el otro. Por este motivo, se puede afirmar que la relación educador-educando es significativa, dado que en ella no solo tiene cabida la simple transmisión de contenidos y experiencias de enseñanza-aprendizaje, sino que también tiene lugar el desarrollo de unos determinados aprendizajes por estar estos vinculados a las emociones y a la interacción con el medio (Álvarez, Riquelme y Carrasco, 2016). Esto es una cuestión fundamental a considerar en el desarrollo personal y profesional de los agentes educativos (madres y padres, profesores y profesoras, educadoras y educadores sociales, pedagogos y pedagogas, orientadoras y orientadores, etc.), ya que les puede ayudar a comprender que sus actuaciones tienen grandes repercusiones sobre las personas con las que interactúan en las instituciones educativas y los entornos en los que desempeñan su labor (Day, 2006). Por tanto, además de tener en cuenta que es una necesidad relacionarnos con los otros para desarrollarnos, también es fundamental que estudien en profundidad la forma por la que deben comunicarse y relacionarse con esos otros con los que interactúan (Punset, 2007). De ese modo podrán descubrir si verdaderamente están aprovechando o perdiendo aquello que verdaderamente necesitan y necesita el otro, si realmente están evitando o manteniendo relaciones presenciales saludables y satisfactorias, y si profundamente se están centrando en favorecer el desarrollo integral propio y ajeno.

Con objeto de que puedan percatarse de ello, Odriozola (2009a) plantea la gran polaridad que dirige nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, así como la manera de percibir nuestras relaciones afectivas haciendo referencia al amor -

concebido como energía integradora, unitiva, que fomenta el acercamiento, la comprensión y la aceptación- y al miedo -entendido como fuerza integradora, separatista, que potencia el distanciamiento, el juicio y la culpa-. Para crecer y desarrollarnos plenamente, resulta esencial darnos cuenta en cada momento de cuál de esos dos motores que dirigen nuestra vida se encuentra en funcionamiento: “¿Estoy ahora mismo pensando, sintiendo y actuando desde el miedo o desde el amor?”, “¿Estoy favoreciendo el acercamiento o el distanciamiento?” (Odriozola, 2009b). Es más, los educadores y las educadoras, dando un paso más allá de su vida personal y relegándose esencialmente al ámbito de la educación, al encontrarse con un niño con Síndrome de Down, un adolescente que presenta trastornos graves de conducta, un adulto que tiene el síndrome del espectro autista, una persona mayor con ceguera, etc., deben cuestionarse: “¿Actuamos con nosotros mismos y con dichas personas desde el miedo o desde el amor?”, “¿Para qué definimos al otro en las relaciones educativas?”, “¿Esa interpretación, esa definición que hacemos del otro nos ayuda al encuentro con el otro o al alejamiento del otro?”.

Para responder a tales cuestiones, es preciso atender a la investigación actual más cualificada -aquella llevada a cabo en antropología, biología, ética, etc.-, la cual ratifica que todo ser personal es un ser de encuentro, puesto que vive y se desarrolla como persona creando un conjunto de encuentros (López, 1997; Maturana, 2003). El encuentro es el modo privilegiado de unión que establecemos con realidades o ámbitos dotados de un peculiar poder de iniciativa para mejorar nuestra vida. Las educadoras y los educadores deben promover relaciones de encuentro amorosas con sus educandos y educandas teniendo presentes las exigencias necesarias -generosidad, veracidad, cordialidad, fidelidad, etc.- para que el mismo se produzca, con el objetivo de que puedan crecer como personas y aprender en igualdad de derechos que otras (López, 2002). Dichas exigencias propias del encuentro pueden cumplirse si verdaderamente toman en consideración que deben ejercer una influencia positiva con las creencias y expectativas que depositen sobre ellos y ellas (Beaudoin, 2013). En este sentido, es necesario hacer mención del efecto Pigmalion, el cual hace referencia a que las expectativas que tiene una persona sobre otra pueden influir en el

rendimiento de dicha persona (Solís y Borja, 2017). En el campo de la psicología y la pedagogía, se hace alusión a este fenómeno para explicar que las previsiones y expectativas de los profesores sobre el modo en que de alguna forma se conduce a los alumnos determinan las conductas que los profesores esperan de dichos estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Las expectativas favorables de los agentes educativos son esenciales ya que ejercen influencia sobre la autoestima, la motivación hacia el aprendizaje, el rendimiento, las actitudes y los comportamientos de las personas (Guillén, 2012). Los educadores y las educadoras deben depositar en las personas confianza y expectativas de éxito para que estas desarrollen la capacidad de creer en sí mismas, traten de hacer realidad las esperanzas que se han depositado en ellas, y puedan alcanzar niveles óptimos de autonomía física (haciendo referencia al desplazamiento físico), autonomía personal (basada en la forma peculiar que tenemos las personas de hacer algo), autonomía social (relativa a la capacidad de relacionarnos y pedir ayuda) y autonomía moral (centrada en mantener una coherencia entre lo que pensamos y hacemos) (López, 2006). Esta labor deben realizarla con todas las personas, “incluso” con aquellas que presentan algún tipo de diversidad funcional. La necesidad de emplear la palabra “incluso” deviene del hecho de que el acto de confiar en las capacidades reales de una persona con diversidad funcional no ha tenido lugar en muchos casos. “No siempre la respuesta educativa a las competencias cognitivas y culturales de las personas excepcionales ha sido de confianza, sino que ha estado condicionada por las expectativas que se han tenido en cada momento y en cada época y cultura” (López, 2006, p. 2).

Por este motivo, se ha realizado una revisión bibliográfica centrada en la relevancia que adquiere que las educadoras y los educadores adquieran enfoques educativos y lleven a cabo actuaciones pedagógicas orientadas a incrementar el desarrollo personal y social de las personas con diversidad funcional. Para ello, se ha procedido a realizar un exhaustivo estudio y análisis de una serie de publicaciones importantes sobre dicho tema, lo cual ha permitido contrastar y verificar datos relativos al mismo, para posteriormente concretar las principales premisas encontradas y establecer las

relaciones existentes entre las mismas. Gracias a dicho procedimiento, en el presente artículo se procede a exponer, en primer lugar, el proceso de exclusión emergente en la realidad de las personas con diversidad funcional haciendo referencia a las especialidades propias del mismo; seguidamente, se exponen los fundamentos que promueven dicho proceso de exclusión que padecen; a continuación, se plantean las consideraciones que se han de tener en cuenta para garantizar una atención educativa de calidad a las personas con diversidad funcional tanto en los centros educativos como en los diferentes ambientes en los que se desarrollan, profundizando en las características propias de la pedagogía de la alteridad así como en una serie de casos donde se manifiesta los beneficios que la misma reporta al ser llevada a cabo en la praxis; y en última instancia, aparecen reflejadas una serie de conclusiones que giran en torno al fomento de una educación de calidad puesta al servicio de las personas con diversidad funcional.

2. El proceso de exclusión como protagonista en la realidad de las personas con diversidad funcional

Realizando un recorrido por la realidad vivida por parte del colectivo de personas que presentan algún tipo de diversidad funcional, se puede comprobar que han existido y existen diferentes espacialidades/representaciones/imágenes/miradas que se han generado en torno a las mismas, entre las cuales se podrían destacar: la espacialidad colonial y la espacialidad multicultural (Soto y Vasco, 2008).

2.1. La espacialidad colonial

La espacialidad colonial tiene como finalidad producir más alteridad. Es decir, necesitamos del niño con psicomotricidad reducida, de la joven con parálisis cerebral, del adulto con Síndrome de Asperger, etc., en términos de una relación de dependencia y sumisión a la mismidad de la persona, por el hecho de ser el tipo de diversidad funcional que presentan dichas personas lo que es capaz de mostrarnos a

una distancia prudencial quiénes somos y qué debemos hacer para parecernos en mayor medida a nosotros mismos. Se tiende a la representación del otro como otro del mal y del propio origen del mal, la explicación de todo infortunio, y la negatividad de la cultura, que pretende imposibilitar la integridad de nuestra identidad, configurándose el espacio fuera de nosotros mismos que ni somos ni deseamos ser. De este modo queda justificada que la construcción del otro tenga lugar con objeto de “matarlo” física, simbólica y/o metafóricamente (Skliar, 2002).

La finalidad de la espacialidad colonial se pone en evidencia al analizar los medios y las actuaciones que hemos empleado y que continuamos empleando para con nosotros mismos y con el otro. Según Huxley (2016), los medios empleados determinan la naturaleza de los fines producidos. Es decir, que los medios, determinan, nos desvelan, el para qué, la finalidad que se pretende alcanzar con los mismos. Pero, siendo así, ¿cuáles son exactamente los mecanismos por los cuales se podría confirmar que es dicha finalidad mencionada con anterioridad la perseguida con la espacialidad colonial?

2.1.1. Mecanismos que garantizan la finalidad de la espacialidad colonial

Uno de los mecanismos que contribuyen a lograr el objetivo que se persigue alcanzar con la espacialidad colonial es el estigma -etiquetaje- atribuido a determinados colectivos. Los “textos” coloniales sustituyen una determinada realidad por una imagen subjetiva del otro conformada por un conjunto de prejuicios y estereotipos acerca del otro que lo ubican en una posición de inferioridad. Dicho cambio jerarquizado justifica la relación colonial además de la transformación del otro a una posición de objeto-mismo incapaz de toda negación, y de toda afirmación de (irreductibilidad) de su diferencia (Carbonell, 1999). A este respecto, Bauman (1996) avala que en las dicotomías cruciales para la práctica y la visión del orden social, el poder diferenciador se esconde como norma tras uno de los miembros de la oposición. El segundo miembro es el otro del primero, la cara opuesta -degradada, suprimida, exiliada- del primero y su creación. La anormalidad es lo otro de la norma, la desviación es el otro de la ley a cumplir, la enfermedad el otro de la salud, y así sucesivamente. Aparentemente ambas caras dependen una de la otra, sin embargo, la

dependencia no es simétrica: “la segunda depende del primero para su aislamiento forzoso. El primero depende del segundo para su autoafirmación” (Bauman, 1996, p. 12).

Otro de los medios empleados para corroborar la auténtica finalidad de la espacialidad colonial cobra protagonismo de forma menos visible y más sutil en el empleo permanente de un único tiempo verbal -el “eterno atemporal”-, es decir, la utilización de la cópula “es”, que transmite una impresión de repetición y fuerza (Pineda, 2017). Vinculada al ámbito de la diversidad funcional, implica todo un mundo de posibilidades que degradan y excluyen despiadadamente el valor de la persona humana que la tiene. La diferencia entre “tener una diversidad funcional” y “ser un diverso funcional” radica en el reconocimiento o no reconocimiento del respeto y la dignidad de la persona por el hecho de ser persona. Cuando se afirma que una persona “tiene una diversidad funcional” se pone de manifiesto, en primer lugar, que la “discapacidad” es generada en la interacción entre la persona, sus características y el medio físico y social no facultado para la diversidad propia de la naturaleza humana. Por el contrario, cuando se recalca que una persona “es un diverso funcional” se da a entender que la “discapacidad” es inherente y consustancial al ser humano, cuando en realidad no lo es. El cambio de decir que “tiene una discapacidad” a decir que dicha persona “es discapacitada”, supone una tendencia a culpabilizar a la persona de su discapacidad, es decir, a atribuir la discapacidad a factores disposicionales (referentes estos a su estructura genética, rasgos de personalidad, carácter, etc.), sosteniendo que la discapacidad se halla en el interior de la persona que tiene dicha discapacidad, y que por tanto, se ha de tratar de responder a la pregunta: “¿Quién es el responsable de la discapacidad?”. En esta línea argumental, se presta una atención nula a los factores situacionales del entorno que conducen a la persona a tener una discapacidad, o lo que es peor, a sentirse discapacitada, de modo que no hay ningún tipo de inclinación por responder a la pregunta: “¿Qué condiciones pueden contribuir a que dicha persona tenga una discapacidad o se sienta discapacitada?”, “¿Qué circunstancias pueden generar la discapacidad que presenta una persona?” (Zimbardo, 2008). En definitiva, “se trata de reconocer la diversidad como dato descriptivo y transformarla,

enseguida, en un largo y penoso proceso de alterización, en su victimización y en su culpabilidad” (Skliar, 2002, p. 92). La finalidad que nosotros como sociedad perseguimos con ello es renunciar a asumir la responsabilidad que tenemos con las personas que tienen una discapacidad por el mero hecho de que son personas. Así lo explica Hegel cuando alega: “si llamo criminal a alguien que ha cometido un delito, lo reduzco a ese acto y olvido todos los demás aspectos de su persona y su vida”.

La importancia del estigma y el “eterno atemporal” atribuido a ciertos colectivos no cobra únicamente protagonismo en la medida en que el colonizador les atribuye dicho estigma, sino también en la medida en que la persona -colonizada- a la que se le ha atribuido dicho estigma tiende a pensar, sentir y actuar bajo las expectativas de lo que se espera de ella al ser percibida bajo dicho estigma, adquiriendo una gran importancia a este respecto el Efecto Pigmalion negativo o Efecto Golem (Baños, 2010). En relación a ello, Mignolo (2001) sustenta que el aparato de poder colonial del colonizador es un aparato de producción de conocimientos y procedimientos para instaurar y perpetuar el proceso de alterización del otro que parece pertenecerle exclusivamente a él, y además, añade que seguidamente ese saber se extrapola de manera lenta y violenta hacia el interior del colonizado como un propio saber que le resulte apropiado y le sea natural.

Por otro lado, el estigma y el “eterno atemporal” asignado a ciertas personas (entre las que se encuentran aquellas con diversidad funcional) pueden constituirse como justificación válida para despojarlas de su humanidad, de su derecho a ser tratadas como personas, consiguiéndose con ello que puedan ser concebidas incluso como merecedoras de discriminación y exclusión. “Al conocer la población natural en esos términos, formas discriminatorias y autoritarias de control político son consideradas como apropiadas” (Bhabha, 1996, p. 105). En este sentido, es posible hacer alusión a la denominada teoría del etiquetado, la cual explica que la “desviación” representa un juicio de valor dado que se asigna a las personas que no se ajustan a las normas o reglas sociales. Dichas etiquetas implican connotaciones negativas y duraderas que podrían influir profundamente a las personas a las que se aplican, las cuales sufren reacciones de desaprobación y sanciones sociales (Foucault, 1976). A esas personas

estigmatizadas que son miradas mediante espacialidades/interpretaciones esencialmente coloniales es a las que se refiere Skliar (2013), al mencionar que lo que continuamos considerando detestable es la discapacidad endilgada en los cuerpos de niños y niñas situados en escuelas especiales o aulas específicas para no cuestionar la capacidad del resto y su pretendida normalidad. Por esa necesidad de esconder lo detestable, la Educación Especial tradicional de los años setenta defendía la concepción de que los déficits eran un problema solo y exclusivamente de las personas “excepcionales” y no era imposible un cambio perfectivo por parte de ellas. Y basándose en dicho planteamiento, las educaban en instituciones cerradas diferentes a aquellas en las que se encontraban las personas “no excepcionales”. De este modo, se les imposibilitaba el aprendizaje compartido entre personas “no excepcionales” y se les impedía relacionarse con otros niños que no tuvieran dicha “excepcionalidad” (López, 2003). Años después, dichos procedimientos sancionadores continúan teniendo cabida como si hubieran permanecido siempre inmóviles, inalterables, solidificados. Según nos cuenta Ignacio Calderón, cuando la institución educativa en la que se encontraba escolarizado su hermano Rafael Calderón comprobó que tenía Síndrome de Down y un C.I. muy bajo, lo que se propuso era que fuera a un centro específico (Calderón, 2017). A este respecto, es menester hacer alusión a Foucault (2008), quien hace mención a los espacios coloniales realzando la heterotopología, una ciencia cuyo objeto de estudio son las heterotopías: esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos, esos lugares y espacios diferentes fuera de todo lugar y considerados absolutamente otros. Es más, en lo referente a dichos espacios, una estrategia más de saber y poder sobre el otro es la reunificación ordenada de lo que parece estar disperso en los mismos. Es ahí donde la clasificación puede jugar un papel relevante para controlar a los sectores más marginales y desheredados. Esto viene a matizar que “la estrategia de la biopolítica decide lo que debe vivir y lo que debe morir, siendo el racismo lo que fragmenta la masa que domina el biopoder dividiéndola entre lo normal de la especie y lo degenerado” (Foucault, 1991: 19). En las instituciones gestoras de poder, la máxima aspiración es controlar y normalizar al otro. Concretamente, Skliar lo expresa de la siguiente manera:

La cultura como intimación al hospedaje del otro hace de sí misma y de su hospedaje lugares, espacios, esencialmente coloniales. Coloniales en el sentido de una ley que, bajo una apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la “generosidad” de la lengua de la mismidad (Skliar, 2002, p. 91).

Dicho panorama saca a la luz el hecho de que el otro anti-colonial y el otro descolonizado son frecuente y rápidamente domesticados y reducidos por el poder del discurso colonial logrando que el otro vuelva a ser (lícitamente) reductible y dependiente (Giraldo, 2006), manteniéndose presente para lograrlo “una estrategia de contención donde el otro nunca es un agente activo de articulación” (Skliar, 2002, p. 95).

Otra de las formas de saber y poder sobre el otro es el actual silencio colonial, una invitación a la mudez del otro -se niega que el otro habla y se prohíbe su habla posible- o a la confirmación parecida de su espacialidad -se autoriza al otro que hable solamente de lo mismo, vanagloriando la autorización, no la voz, una voz que habla sin voz, que dice sin decir-, lo que puede legitimar nuevas formas de invención e interpretación del otro (Busso, 2005). La mudez del otro, de ese otro representado en reiteradas ocasiones en el presente trabajo en las personas con diversidad funcional, queda evidenciada en las noticias emitidas por los medios de comunicación, en las que no suele aparecer con una alta frecuencia la lucha y reivindicación por sentirse persona de aquellos seres humanos que, con motivo de tener diversidad funcional, se han encontrado en múltiples situaciones de exclusión (Martínez, 2013).

Ahora bien, llegados a este punto, y tras analizar los mecanismos y efectos devastadores del discurso y la práctica colonial, es importante cuestionarnos: ¿El otro únicamente puede ser interpretado en el lugar y la invención maléfica, o hay otras interpretaciones/especialidades para entender al otro reconociendo a nivel teórico-práctico su derecho a ser persona y ser tratado como persona?

2.2. La espacialidad multicultural

Al retomar el recorrido histórico de las personas con diversidad funcional, se puede comprobar que, posteriormente a la Educación Especial tradicional, se implantó un modelo reformista que perseguía el fin de que dichas personas “excepcionales” tenían que adaptarse a la cultura hegemónica mediante programas de integración escolar. Para lograrlo, educaron a dichas personas junto con las personas “no excepcionales” en la misma clase, sin embargo, lo que este modelo les exigía a las personas “excepcionales” era que aprendieran aquello impuesto por la cultura hegemónica, de manera que no se respetaba con ello su diversidad (López, 2003). Por tanto, además de la espacialidad colonial -el otro maléfico y la invención maléfica-, también destaca la espacialidad multicultural -el otro de la relación yo/tú, pluralizada, obligatoria y generalizada entre nosotros/ellos-. Sin embargo, el otro multicultural tiene lugar como espacialidad anquilosada a la política de la mismidad -de pertenencia a una comunidad estructurada y consolidada-, tal vez identitaria -aunque sometida a un único estilo de vida- y cultural -pero siempre de equivalencia- (Jurado, 2017). ¿Es acaso el espacio multicultural un tipo de respuesta “apropiada” que la propia modernidad nos otorga a cambio de ignorar su discurso y actuación colonial? La respuesta se torna afirmativa en tanto que atendemos al multiculturalismo conservador o empresarial como uno de los distintos modos que asume el multiculturalismo predominante en la actualidad (McLaren, 1997). Este se basa en concebir la “diversidad” en el sentido en que los otros son anexos de la cultura dominante y deben asimilar las normas y comportamientos de la sociedad que los hospeda, desde un enfoque neo-colonial en el que determinados otros continúan siendo “otros” en un espacio de legalidad y convivencia sin remedio. Aunque se acoge a la alteridad consumista y productiva, se vigila, maltrata e ignora a quienes no consumen ni producen, expulsándolos del territorio de la alteridad, de manera que el “multiculturalismo” acaba considerando a cada cultura local, a cada persona con diversidad funcional que no considera “rentable” ni “productiva”, como el colonizador al colonizado. Y aunque se admiten las diferencias, “aceptar” las diferencias supone aceptar también la intolerancia (Skliar, 2002). En este orden de ideas, Bauman afirma que:

La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más la manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad. (Bauman, 1996, p. 17)

Y para completar esta idea, López (1996) argumenta que quien es tolerante es aquel que soporta algo o a alguien, o sea, que individualizándose en relación a los otros establece una separación que no es mera distancia, sino diferencia de altura. Para percatarnos de ello, es menester cuestionarnos: ¿Si al referirnos a las personas que no tienen diversidad funcional no las nombramos como “personas que no tienen diversidad funcional”, por qué cuando supuestamente hacemos alusión o pretendemos defender a las personas que tienen diversidad funcional nos referimos siempre a ellas diciendo que la tienen? En nuestro intento de querer aceptar a los otros como diferentes matizando que ellos son diferentes a nosotros nos mostramos intolerantes con ellos al matizarlos a ellos siempre como diferentes. De esa manera nos vemos a nosotros mismos como diferentes con respecto a ellos, pretendiendo que pertenezca nuestra diferencia en torno a ellos al territorio de lo “normal” y su diferencia al campo de lo “anormal”, cobrando así fuerza de manera sutil la intolerancia, y con ello, cobrando protagonismo una vez más el deseo último de acabar con la especificidad del otro haciéndole cómplice de su aniquilamiento: “Para que yo te tolere (“accepte”), tú tienes que dejar de ser tú para que seas lo que yo quiero que tú seas”.

Asimismo, el multiculturalismo humanista liberal considera la desigualdad como resultado de la falta de oportunidades sociales, legales y/o educativas, pero no el producto de una privación cultural vinculada a las minorías, con discursos y prácticas como presiones etnocéntricas hacia una norma que en ningún momento es equivalente. El otro se concibe objeto de un igualitarismo, cuyas diferencias son aberrantes para toda equivalencia y simetría (Skliar, 2008). Y por otro lado, el multiculturalismo liberal de izquierda pone énfasis en las diferencias culturales y recalca que centrarnos en la igualdad las obstaculiza y las reprime. No obstante, la diferencia se concibe como esencia única e inalterable, no considerando la situación

histórica y cultural de su construcción, de forma que se tiende de nuevo a un tipo de igualitarismo, pero esta vez enfocado en cada porción de diversidad, atendiendo la diversidad cultural como objeto epistemológico y reconociendo costumbres pre-establecidas pero alejadas de toda mezcla y contaminación con el otro (Skliar, 2008).

3. Fundamentos que promueven el proceso de exclusión en la realidad de las personas con diversidad funcional

Los fundamentos por los cuales predomina la finalidad de interpretar al otro con dichas espacialidades mencionadas con anterioridad -la espacialidad colonial y la multicultural- para acabar con la especificidad del otro, así como el objetivo de los discursos, prácticas y estrategias que permiten conseguirlo, se encuentran en los condicionantes que caracterizan el panorama cultural y educativo actual.

La globalización y la propuesta neoliberal como fenómeno económico y cultural nos conduce a sostener que la racionalidad debe estar sometida a la economía, instrumentalizándose de forma que busca su legitimidad mediante la consideración de leyes y normas sociales entendidas como “incuestionables”, lo que supone que vivamos en una sociedad donde ha perdido valor el respeto generalizado por los derechos humanos individuales de las personas que tienen algún tipo de diversidad funcional, y que, a pesar de ello, no se hayan cambiado las estructuras de la misma (Palacios, 2004). Dichas estructuras generan situaciones de desarraigo social producidas por la configuración de redes relacionales establecidas hegemónicamente en el entorno institucional, educativo, familiar y laboral, siendo estas las que se encuentran en la raíz del sistema y tienen consecuencias nocivas para la salud, la educación, la vivienda, el trabajo y las experiencias sociales de las personas y colectivos que tienen diversidad funcional (Huete, Díaz y Jiménez, 2008). Formamos parte de una sociedad donde desafortunadamente se incluye el asentamiento de la desigualdad y las distancias sociales de dichas personas, además de una naturalización de la exclusión con respecto a las mismas como fenómeno que se acepta, se silencia y se percibe como consecuencia “molesta” de un sistema meritocrático (Solbes, 2009).

En términos generales, el tiempo y el espacio de la escolarización se asemeja al de la modernidad en tanto que se hace uso de ellos únicamente para reproducir y mantener el orden social existente (Díaz y Alemán, 2008). Predomina una obsesión por generar mismidades homogéneas, reduciendo al otro lejos de su territorio, lengua, género, edad, raza, etc., y al mismo tiempo, alejando de toda contaminación del otro, de ese otro que se torna en el colectivo de personas consideradas de forma perversa como “diferentes”, “anormales”, y entre las cuales se encuentran aquellas con diversidad funcional. La tarea de educar termina convirtiéndose en la mayoría de los casos en un acto de construir mismidades y con ello se establece un orden y una jerarquía de inclusión y exclusión, un camino trazado, determinado y pre-establecido para quienes consideramos los otros (Daros, 2009).

4. Una educación de calidad al servicio de las personas con diversidad funcional

Pese a la coyuntura cultural y educativa planteada previamente, no debemos olvidar que, aunque el otro nos devuelve nuestra alteridad, nuestro propio ser otro,

este devenir otro no es el retorno de lo Uno que vuelve, sino diferencias de diferencias, divergencias transitorias, siempre más y menos a la vez, pero nunca igual. No es cuestión de limitar ese devenir, ordenarlo a lo mismo y hacerlo semejante (Gabilondo, 2001, p. 163).

Se estima necesario una reflexión educativa que suponga la ruptura de ideologías dominantes y de control hegemónico para dar paso en las instituciones educativas a una ética que capacite y dé voz a las personas -con diversidad funcional, entre muchas otras- en situación de exclusión y marginación que se les ha desprovisto de ella, como forma de que alcancen la liberación, la emancipación y el desarrollo de sus capacidades de resistencia crítica frente al control hegemónico, la mitigación de la injusticia social y la igualdad como realidad de hecho. La educación puede dejar de pertenecer al imperio de la mismidad y abandonar el terreno de la desolación de la alteridad en su regreso a lo mismo (Peñalver, 2001). Ahora bien, ¿Qué puede suponer

educar con esa espacialidad/interpretación de las personas con diversidad funcional que les permite ser quienes son lejos de impulsarlas a volverse irreductibles? Por un lado, puede conllevar la producción de textos e imágenes positivas de las diferentes identidades posibles, la exaltación de las diferencias, el incremento de las denuncias de las desigualdades (sociales, económicas, educativas, sexuales, raciales, etc.), el establecimiento de discursos y prácticas opuestos al discurso colonial, y la eliminación de los desencadenantes de dicho discurso desde posturas no hegemónicas ni dominantes (Skliar, 2002). Por otro lado, y en términos más concretos, también supone ver y tratar a las personas con todas sus singularidades, peculiaridades y diferencias, como seres humanos merecedores de dignidad, respeto, aceptación y amor (Ortega, 2012; Villa, 2014). Esto es fundamental tenerlo en cuenta y hacerlo realidad dado que, en el corazón de la discriminación y la exclusión de las personas con diversidad funcional, siempre se encuentra arraigada la idea de que, en realidad, no son del todo humanas (Calderón, 2014). Para lograr ambos cometidos, una premisa que todos los y las agentes educativos han de tener muy presente es que “El niño con defecto no es indispensablemente un niño deficiente. El grado de su anormalidad o normalidad depende del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de su personalidad en general” (Vygotsky, 1995, p. 10). Las posibilidades de crecimiento personal de quienes tienen diversidad funcional no vienen condicionadas - o al menos no exclusivamente-, por la diversidad funcional que tienen, sino por las oportunidades de desarrollo y superación que les brindan las personas del entorno en el que se desenvuelve (Aparicio, 2016). Carece de sentido que existan muchos casos en los que se continúe sometiendo a las personas con diversidad funcional a un proceso de cosificación mediante el cual se les despoja de su humanidad y de la posibilidad de poder ser ellas mismas, de la oportunidad de recorrer a lo largo de su vida otros caminos distintos a los que consideramos “apropiados” para ellas (Aparicio, 2016). Considerar y reconocer de forma permanente la humanidad de las personas con diversidad funcional deviene del permanente “encuentro” que produzcamos con las mismas en el nivel 2 de la realidad, en el que podemos llegar a verlas y amarlas tal cual son, al mismo tiempo que ellas pueden mostrarse y desarrollarse en su alteridad en la

medida en que nos relacionamos y comunicamos con ellas teniendo presentes los valores humanos que nos permiten conectarnos en profundidad con las mismas (López, 2012). De esa forma es posible descubrir que “la diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción -de la palabra y de la mirada- que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad [...]” (Gabilondo, 2001, p. 193). Las personas con sordera o ceguera, déficit intelectual, Síndrome de Down, etc., son, ante todo, personas, y en segundo lugar, personas “peculiares”, siendo dicha peculiaridad un aspecto que no les impide ser personas válidas y aptas para la vida. El hecho de tener ceguera, sordera, déficit cognitivo o Síndrome de Down es una categoría secundaria, porque la principal es que son personas, y como personas que son, han de ser tratadas como tal. Pero, ¿Cómo realmente tenemos la certeza de que a dichas personas las estamos tratando como personas? ¿En qué tipo de evidencias debemos centrar nuestra atención para corroborar que alcanzamos dicho “fin”?

Una de dichas evidencias consiste en promover líneas de actuación en torno al modelo de la diversidad funcional. Según este modelo, las personas no tienen deficiencia sino diversidad. En muchas ocasiones no sufren por discapacidad, sino por la marginación y la injusticia que se produce debido a su diversidad. Como sostiene el paradigma biopsicosocial, la sociedad no solo construye la discapacidad, sino también la deficiencia. Lo que debería ser concebido como otra forma de ser y hacer, lo es como un déficit no deseable. De esta manera, la deficiencia se constituye en un constructo en correspondencia con una concepción antropológica de la existencia normalizadora, la cual, enfatiza los patrones estándar de perfección sin considerar que, en realidad, todos los seres humanos somos dependientes y vulnerables, y destierra a aquellos que difieren de la mayoría estadística mediante distintos mecanismos (por ejemplo, estableciendo patologías respecto a sus diferencias). Esta interpretación y vinculación con lo que difiere fomenta la marginación de las personas con diversidad funcional y las situaciones aberrantes de injusticia social que se enmarcan dentro de la historia de las mismas (Palacios y Romañach, 2008). El modelo de la diversidad funcional considera que el concepto “persona con discapacidad” no deja de ser el más

“apropiado” de una serie de términos (inválido, impedido, deficiente, disminuido, retrasado, minusválido, discapacitado, etc.) que no consigue desvincularse de la mirada aberrante hacia ese otro distinto, siendo dicha mirada el origen de su segregación y aniquilación (Rodríguez y Ferreira, 2010). En el ámbito de la discapacidad, las personas con diversidad funcional han sido nombradas por aquello que no pueden hacer, realzando únicamente de su persona aquel aspecto en el que son consideradas como “no capaces de”. Desde antaño, se emplea el término “ciego” para hacer mención a aquella persona que no ve o se utiliza el concepto “sordo” para hacer referencia a quien no puede oír, pero en dichas concepciones únicamente se pone de manifiesto la diversidad funcional de la persona, quedando por ello siempre ocultas o inexistentes las capacidades de la misma. De ahí la necesidad de que se plantee no solo un cambio de nombre, sino también, y sobre todo, un proceso de crítica, denuncia y deconstrucción de lo que generan las palabras actuales para sustituirlas por otras que prediquen nuevas concepciones porque parten y crean nuevas visiones y relaciones (Romañach y Lobato, 2005; Palacios y Romañach, 2006; Pié, 2012, 2014).

Emplear el concepto diversidad funcional sin atender al paradigma socialhermenéutico a partir del cual ha surgido puede parecer que únicamente contribuye a generar confusión. Determinadas voces continúan defendiendo que la existencia de una discapacidad supone que debemos hablar de “persona con discapacidad” en lugar de dejarnos de eufemismos o lenguajes considerados política y éticamente correctos (Canimas, 2015). No obstante, quienes se aferran a dichos argumentos han de tener en cuenta una serie de consideraciones como son las siguientes:

En primer lugar, el lenguaje crea realidades dado que lo humano se constituye a partir de este, y de manera simultánea, este contiene el elemento relacional de lo humano. Por tanto, es trascendental en lo referente a la construcción de la persona y su realidad (Foucault, 1996). Situar a la persona en primer lugar y seguidamente adjetivar la deficiencia no ha conseguido evitar que el concepto “discapacidad” lleve asociada una descripción mediante la cual la persona es definida e identificada en todos los

contextos de un modo problemático, victimizador, inferiorizante, sufriente, e interiorizado tanto por conocidos como por extraños.

En segundo lugar, aunque el término “diversidad funcional” es poco preciso científicamente, es importante destacar que: la identificación de una persona o colectivo con problemas orgánicos, pero básicamente sociales, no debería dominar lo científico, sino lo socialmente adecuado; que el concepto de “persona con diversidad funcional” se está empleando y extendiendo sin generar confusiones; y que se debería tener presente la opinión de aquellos colectivos de personas afectadas que se sienten ofendidas cuando se les nombra como “personas con discapacidad”.

En tercer lugar, pese a que el paradigma biopsicosocial acierta al concebir la discapacidad como producto de la interacción de la deficiencia de un ser humano con su medio, la discapacidad sigue haciendo alusión a la persona, centrándose únicamente en ella. En ningún momento se tiende a decir “sociedad con discapacidad”, “interacción con discapacidad” o “persona con una relación de discapacidad”.

En cuarto lugar, se puede declarar que considerar solo diversidad donde hay deficiencia y discapacidad puede conducir a situaciones inaceptables. Cabe señalar que usar “persona con diversidad funcional” no implica acoger el paradigma social-hermenéutico ni rechazar los conceptos deficiencia y discapacidad, que continúan considerándose imprescindibles en ciertos contextos lingüísticos. Por el momento, no es posible dejar de considerar que aquellos a los que se refiere el paradigma social-hermenéutico tienen, entre una infinidad de características, una deficiencia (física, intelectual, sensorial, del desarrollo, etc.) que, en ocasiones, se torna en una discapacidad en su interacción con su entorno, pero sí que podemos modificar la locución que los identifica y que posibilita la creación de una nueva identidad (Canimas, 2015).

Por último, es menester recalcar que el cambio de terminología con la que se hace referencia a dichas personas no es más que un factor más para intentar velar por su dignidad, pero no el único y fundamental que se debe tomar en consideración, puesto que para lograrlo definitivamente resulta indispensable promover en la praxis formas

de actuación educativas y pedagógicas que se aproximen a alcanzar dicho cometido (Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014). Es necesario apostar por una educación con la que consigamos evitar que las personas con diversidad funcional terminen, como decía Calderón (2017) en la conferencia Lo posible y lo necesario en las prácticas inclusivas: “siendo expulsadas de la humanidad, siendo expulsadas en vida”. Él mismo hacía hincapié en que “Nuestra tarea es educar y alimentar para ayudar a crecer, pero no clasificar”. Para cumplir este objetivo, sería conveniente llevar a cabo la pedagogía de la alteridad, y como requisito indispensable de esta, la “cultura de la confianza”.

4.1. La pedagogía de la alteridad

La pedagogía de la alteridad es aquella que concibe la educación como un acontecimiento ético, donde la relación con el otro es una relación de acogida, responsabilidad y hospitalidad, en la que se produce una descentralización del yo y se abre de esa forma la posibilidad de acceder a una auténtica trascendencia que supone, no el dominio del Otro, sino el respeto al otro y a sus oportunidades de conocer el mundo, habitarlo y renovarlo (Vallejo, 2014).

Dicha relación con el otro se encuentra concretamente fundamentada en una educación del nacimiento (porque la educación debe estar relacionada con el trato a los recién nacidos, a los recién llegados que hay que acompañar y acoger de forma hospitalaria), del comienzo (dado que de la persona formada podemos esperar lo imprevisible, la sorpresa) y de la esperanza (dado que a través de ella podemos esperar la consecución de sus sueños y utopías, que también son los nuestros) (Lévinas, 2000). Tales elementos deben estar presentes en un proceso educativo donde los educadores y las educadoras han de presentar “una subjetividad acogedora, hospitalaria, una subjetividad ética” (Mélích, 2001, p. 69), lo que implica que han de prestar atención a los educandos y las educandas -a sus alegrías, sufrimientos y tristezas-, responsabilizarse de sus necesidades, y ofrecerles la posibilidad de hablar, expresarse, ser, desarrollarse e iniciar algo nuevo para ellos y para el conjunto social que habitan (Bárcena y Mélích, 2000, p. 61). Y es que, precisamente la palabra del otro se hace presente con las subjetividades de los otros para poder formar personas libres

y comprometidas con la transformación y el cambio en un espacio más vivo y de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje (Larrosa, 2003).

No obstante, para que la pedagogía de la alteridad tenga cabida en los centros y entornos educativos, se considera como requisito indispensable fomentar la “cultura de la confianza”, promoviendo valores como la honestidad, la fiabilidad, la lealtad, etc., y creando un entorno donde exista la escucha activa, el reconocimiento de diferentes enfoques y opiniones, el compartir sentimientos y emociones, el estrechamiento de lazos, la predisposición a pedir perdón, a perdonarse y perdonar, etc. “La educación tiene que hacer referencia a la figura del otro desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la empatía” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 61), lo que supone partir de una cierta distancia -con frecuencia vivida como dolorosa- en la relación con el otro para entrar en relación con él de forma amorosa. “Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana” (Skliar y Larrosa, 2009, p. 47-49). Esto nos conduce a ratificar que en la práctica educativa es necesario que la pedagogía de la alteridad se encuentre marcada por la humanidad, dado que es primordial encontrar los caminos en los cuales el otro puede sentirse plenamente acogido (Mélich, 2002).

La pedagogía de la alteridad no es otra que la que concibe el acto de educar como un acto siempre inacabado; la que nos permite provocar el pensamiento y retirar del espacio y el tiempo todo saber ya asentado -estereotipado, parcializado, tergiversado-; la que nos hace estar receptivos a un asombro permanente cuyos resplandores nos impiden captar la comprensión ordenada de todo cuanto ocurre a nuestro alrededor; la que hace de la mismidad un pensamiento demasiado arcaico para decir, sentir y comprender aquello que acontece; la que concibe la educación como tiempo de creación y creatividad que ni quiere ni puede orientarse a lo mismo; la que posibilita la multiplicación de todas las palabras y la pluralidad de todo lo otro; y la que ofrece en todo momento la oportunidad de que los otros se salgan de los senderos pre-establecidos para ellos y comiencen a recorrer aquellos que consideran necesarios para llegar a ser verdaderamente felices (Vallejo, 2014).

Este tipo de pedagogía debe tener cabida en espacios inclusivos donde lo más importante no sea “lo diferente”, sino la disposición de poder abrirnos a identidades que se expresan y que demandan alternativas que se ajustan a sus propios estilos de aprendizaje; en espacios donde podamos cohabitar juntos reconociendo y respetando la diferencia; y en espacios donde la alteridad no sea fuente de conflicto, sino factor de desarrollo frente a la diversidad. Únicamente de ese modo es posible fomentar la equidad y la responsabilidad para y frente a todos (Ortega, 2004).

En definitiva, lo verdaderamente importante a conseguir mediante la pedagogía de la alteridad reside en cambiar el modelo educativo -algo cultural- que tenemos y no a las personas; y también en apostar por una convivencia humana legítima y garantizada que aporte favorablemente a la construcción de condiciones de justicia y dignidad de todas las personas con diversidad funcional, para que de ese modo experimenten que su vida es una vida digna de ser vivida y se sientan ni más, ni menos, que como lo que son, personas.

4.2. La pedagogía de la alteridad en el terreno práctico

Los múltiples beneficios que reporta la puesta en práctica de la pedagogía de la alteridad se ponen de manifiesto en la realidad de muchas personas con diversidad funcional que han podido superar obstáculos y dificultades (en gran medida impuestos por el medio social) así como alcanzar sus sueños y objetivos vitales gracias al acompañamiento educativo recibido por parte de los y las agentes educativos que han apostado por ese tipo de pedagogía. Respecto a este asunto, algunos de los casos más significativos en los que la relación de hospitalidad y acogida que han establecido las educadoras y los educadores con las personas con diversidad funcional ha reportado a estas últimas efectos favorables en su desarrollo y crecimiento personal, son los que se proceden a exponer a continuación:

- Nicholas James Vujicic

Se trata de un orador motivacional, predicador cristiano evangélico, protagonista del cortometraje *El circo de las mariposas* y director de *Life Without Limits*, una

organización para personas con diversidad funcional física. Nació en Australia con el síndrome de tetraamelia, caracterizado por la carencia de extremidades. Ha viajado por todo el mundo relatando su experiencia de vida e inspirando a muchas personas con mensajes de superación y motivación. Durante su etapa escolar, Nick y su familia se mudaron a Melbourne buscando mejores oportunidades. Sin embargo, el estado de Victoria prohibió que él asistiera a una escuela regular debido a su diversidad funcional física pese a que no presentaba ningún tipo de deficiencia respecto a sus capacidades mentales. Posteriormente, las leyes del estado australiano cambiaron y Nick fue uno de los primeros estudiantes con diversidad funcional que se integró en escuelas regulares. En su testimonio de vida relatado en el vídeo “Hear the Heart”, se pone en evidencia en reiteradas ocasiones la gran ayuda que para él ha supuesto el amor y el apoyo brindado por su familia para afrontar los grandes problemas y dificultades de su vida:

“He tenido que encarar cambios y obstáculos. Me gustaba ir a la escuela y trataba de vivir como todos los demás, pero en mis primeros años enfrenté rechazos y burlas. Era muy difícil, pero con la ayuda de mis padres desarrollé aptitudes y valores que me ayudaron a aceptarme y avanzar. Sabía que yo era diferente por fuera, pero en mi interior era exactamente igual a los demás. En muchas ocasiones me sentía decaído y no quería enfrentar la realidad negativa. Hubo momentos en que caía en la depresión y el enojo porque no podía cambiar mi físico. Aprendí que Dios nos ama a todos y cuida de cada uno de nosotros, pero no podía entender por qué me había hecho así si me amaba. Así que seguí con mi vida como es ahora y nadie puede cambiar lo que está hecho. Llegué a pensar en terminar con mis penas y mi vida. Mis padres y mi familia, estuvieron siempre ahí dándome fuerza” (Mohr, 2013).

- Rafael Calderón Almendros

Es un joven que se ha convertido en el primer español con síndrome de Down que ha logrado el Grado Profesional de Música. Comenzó como trompetista en la banda juvenil de música “Miraflores-Gibraltar” de Málaga, con la que ha participado en conciertos y certámenes, y continuó como alumno del conservatorio “Manuel Carra”,

donde ha cursado sus estudios profesionales y ha llegado a interpretar solos de trompeta en numerosas actuaciones organizadas por el centro. Rafa, gracias al esfuerzo y la determinación de su familia y al apoyo de profesorado comprometido, ha superado las enseñanzas obligatorias y el Bachillerato y, además, ha aprobado los diez cursos que componen los grados elemental y profesional de música. En 2010, obtuvo la Medalla de Oro al Mérito en la Educación por su esfuerzo y determinación en demostrar que ser una persona con síndrome de Down no es un obstáculo para lograr una vida normalizada. En el instituto, los profesores suspendieron a Rafa dado que la orientadora determinó que no podía aprender más y que era necesario que fuera a un centro específico. Ante esta situación, la lucha de sus padres para que siguiera en el colegio fue constante y perseverante. En el documental “Yo soy uno más. Notas a contratiempo” (Sintes y Calderón, 2012), la madre de Rafa, expresa:

“¿Cómo me lo iban a echar? Se lo dije: que no, que el niño por qué no iba a estar en el colegio. Si aprende más, aprende más, y si aprende menos, aprenderá menos, pero el niño tiene que estar en el colegio como todos”.

A diferencia de lo ocurrido en el entorno escolar, en el contexto musical Rafa siempre ha tenido la posibilidad de formar parte de un contexto inclusivo. En el mismo documental mencionado previamente, José M^º Puyana, director de la banda de música “Miraflores-Gibraltar”, manifiesta:

“Esa es la finalidad, crear una familia, entre todos nosotros, convivir, chavales de 9 años con uno de 25 o 26 [...] Humanamente, Rafa ha aportado a la banda un ejemplo muy grande. A la hora de la interpretación es uno más, no entorpece a la banda para nada. Al contrario, la engrandece”.

Y en relación a ello, Rafa argumenta: “Me sentía uno más. Con lo que yo tengo, que es síndrome de Down, que lo tengo yo aparcado, porque eso para mí es una etiqueta. Aparcado. Yo soy otro. Uno más. Agrupado”.

- Brahim Mohamed Fadel

Se trata de un joven saharauí, con ceguera de nacimiento, que nació en los campamentos de refugiados saharauís. En 2011 se licenció en Traducción e Interpretación en la Universidad de Málaga y en 2013 estudió un máster en la

Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle. Tiene una extraordinaria fuerza de voluntad y una fidelidad a creer que en la vida no hay nada imposible. Ha podido alcanzar muchos de sus objetivos gracias a que sus familiares y amigos han sido siempre personas que le han acompañado y apoyado en todos los momentos de su vida. En el documental “Los ojos de Brahim”, su propia madre expresa:

“Desde siempre tuve claro que Brahim llegará donde él quiera, espero mucho de él. Sé que va a tener éxito porque es muy inteligente y constante. Le deseo todo lo mejor, deseo que su futuro sea exitoso, que pueda conseguir todo lo que él desea. Mi corazón presiente que llegará muy lejos”.

- Jonathan Bastos Da Silva

Es un joven músico de la ciudad de Barra Mansa (Brasil) que nació con brazos incompletos y un acortamiento del fémur derecho. A los 3 años cantaba en la iglesia, y un día, sentado en el primer banco de la iglesia a la que asistía, observaba los movimientos que hacía el baterista y los imitaba. Su madre, al percatarse de que tenía un gran interés por la música, le regaló una batería sin ni tan siquiera saber cómo iba a tocarla. En cinco años se sometió a varias cirugías debido al acortamiento del fémur y tuvo que dejar de tocar la batería. Sin embargo, poco después su abuelo comenzó a transmitirle enseñanzas y consejos para tocar el teclado. A los 11 años continuó aprendiendo a tocar el teclado de manera autodidacta y posteriormente aprendió a tocar la guitarra con los pies (Béjar, 2018). Durante el programa ATROS SBT demostró sus habilidades musicales entusiasmando al público brasileño por su talento, pero, sobre todo, por su fuerza y superación. Él mismo manifestó en el programa de Susana Giménez que su familia siempre le ofreció “una educación para que no tuviera límites” en la vida.

- Pablo Pineda Ferrer

Es un maestro, conferenciante, presentador, escritor y actor español con síndrome de Down. Fue galardonado con la Concha de Plata al mejor actor en el Festival

Internacional de Cine de San Sebastián de 2009 por su participación en la película “Yo también”, en la que interpreta un licenciado universitario con síndrome de Down. En la vida real, es licenciado en magisterio y se le reconoce como el primer europeo con síndrome de Down en terminar una carrera universitaria. En 2017, estuvo en el colegio Calasanz de Alcalá de Henares para ofrecer al alumnado del mismo una charla titulada “No hay límites”. Durante el transcurso de la misma, Pablo expresó que recordaba una infancia agradable:

“Mi madre y la secretaria lucharon para que yo entrara en el colegio. Yo era feliz porque era un niño, jugaba...Cuando me pusieron una escayola todos me la querían firmar”. Allí encontré una persona muy importante para mí. Tuve la gran suerte de cruzarme con un profesor de Universidad que tenía una hermana con síndrome de down, Miguel López Melero. En el colegio me explicó a grosso modo que es el síndrome de down. Yo no sabía que era tener síndrome de down. Y le pregunté que si era tonto porque yo en casa era uno más de la familia y colaboraba como el resto... Le dije que si podía estudiar y me comentó que sí”.

En 1990, llegó al instituto, donde los profesores y las profesoras votaron si podía quedarse o no. En aquellos momentos, Miguel López Melero, aquel catedrático que tanto le había ayudado en la infancia, volvía a ser una persona relevante en su vida: “Melero vuelve a estar ahí y convence a los políticos de Málaga para que yo pudiera estar allí estudiando. Tuve a una persona de apoyo todos los años en clase”. Al principio lo aceptaron, pero, en segundo curso, lo ignoraron y por ese motivo lo pasaba muy mal. Tuvo que demostrar que valía para estudiar y nunca fue favorecido. En 1995, intenta entrar en la Universidad con un 60 por ciento de diversidad funcional intelectual, y López Melero vuelve a luchar contra los políticos para ayudarlo a conseguirlo. Durante su etapa universitaria, también lo pasó mal sintiendo el vacío de sus compañeros y esforzándose al máximo para aprobar las asignaturas que suspendía. Actualmente, Pineda da conferencias y ponencias sobre diversidad funcional y sobre su propia experiencia para evitar prejuicios e incrementar el conocimiento y el respeto a la diferencia. En una entrevista realizada en 2007 en la que habla de su vida, él mismo aclara: “Gran parte de lo que he conseguido se lo debo a mis padres y a una actitud

positiva”, y a continuación expone: “Mis padres me han ayudado infinitamente, han confiado en mis capacidades y me han apoyado siempre” (Europapress, 2017).

Mediante el estudio de este conjunto de experiencias se pone de manifiesto la relevancia que adquiere que los educadores y las educadoras que acompañan y conviven con las personas con diversidad funcional asuman la responsabilidad de llevar a cabo prácticas educativas basadas en la capacidad y no en la incapacidad, y realizar actuaciones fundamentadas en el amor en lugar de en el prejuicio. Son ellos y ellas quienes deben ejecutar líneas de actuación sustentadas en la pedagogía de la alteridad con el objetivo de crear entornos más vivos, inclusivos e interactivos donde poder formar a personas con diversidad funcional capaces de desarrollarse personalmente superando las dificultades de la vida y alcanzando los propósitos y retos que se propongan.

5. Conclusiones

En las prácticas educativas, los y las agentes educativos han de considerar relevante analizar el modo en que las espacialidades o interpretaciones acerca de las personas con diversidad funcional se generan, se producen, se confrontan, se legitiman y se articulan en una serie de procesos colectivos dentro de la realidad cotidiana de todas y cada una de las diferentes instituciones educativas (Sartori y Castilla, 2004). De hecho, en el caso de que procedieran a hacerlo, podrían descubrir que, hasta el momento, las actuaciones pedagógicas, instauradas fervientemente en relación al marco de los mandatos y fundamentos coloniales y/o multiculturales de la modernidad, y en torno a las ideas reformistas basadas en el pensamiento neoliberal, ponen de manifiesto carencias en el abordaje de temáticas y asuntos vinculados con el hecho de generar una visión y proporcionar un trato digno y respetuoso a las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional (Skliar, 2000).

Es cierto que las formas críticas de la teoría social son reconocidas, pero de forma fragmentada y parcializada. Aún no ha tenido lugar la necesaria convergencia de planteamientos socioeducativos orientados a proveer de respuestas adecuadas a las

personas con diversidad funcional. Los educadores y las educadoras que desempeñan su labor tanto en contextos educativos formales como informales, continúan desprovistos de herramientas conceptuales y comportamentales para registrar, comprender y erradicar los múltiples significados culturales que contribuyen al arraigo de las desiguales relaciones de poder establecidas con respecto a las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional. Las y los agentes educativos, en su actuación, continúan perpetuando prácticas excluyentes tal y como ha acontecido en los siglos precedentes (Infante, 2010). Por esta razón, es necesario cuestionarse: ¿Cómo realmente tenemos la certeza de que a las personas con diversidad funcional las estamos considerando como personas? ¿En qué medios debemos centrar nuestra atención para corroborar que logramos dicho objetivo?

Atendiendo a tales consideraciones, se estima como urgente la alternativa de pensar en la pedagogía de la alteridad (Varela, 2002), fundamentada en la importancia de acompañar educativamente a todas las personas -entre las cuales se encuentran aquellas que tienen diversidad funcional-, tomando en consideración su singularidad como persona, poniendo un énfasis especial en la construcción y constitución de su propia identidad, y procurando la creación de experiencias didácticas articuladas a la esfera socio-política con las que puedan desarrollarse de forma integral al igual que los demás seres humanos. No obstante, ¿Es realmente posible que la pedagogía de la alteridad siempre cobre vida al acompañar educativamente a las personas con diversidad funcional?

Si bien la cuestión de educar en la diversidad puede plantearse como una mezcla entre realidad y utopía, los profesionales de la educación deberían asumir continuamente el compromiso de hacer de la utopía una realidad en la medida de lo posible, optimizando los recursos a su alcance y actuando en pro de la salud y el bienestar de los educandos y las educandas (Sartori y Castilla, 2004). Para ello, es primordial que asuman la labor de mostrar las controversias entre los discursos y los modos en que los conceptos relativos a las personas con diversidad funcional circulan en el imaginario social, revisar los marcos teóricos de las conceptualizaciones y la terminología empleada en relación a las mismas, y pensar y llevar a término otras alternativas

pedagógicas superadoras de las dominantes para que podamos estar cada vez más próximos a la utopía de alcanzar una sociedad donde todas y cada una de las personas se sientan queridas, cuidadas y respetadas.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, T., Riquelme, C. y Carrasco, S. (2016). *¿Cómo influyen las emociones y el lenguaje en las expectativas de los docentes frente a los y las estudiantes?* (tesis de doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Aparicio, M. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional: Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(1), 177-190.
- Baños, I. (2010). *El Efecto Pigmalion en el aula*. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (1996). Modernidad y ambivalencia. En J., Beriaín (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (73-119). Barcelona: Anthropos.
- Beaudoin, N. (2013). Doce principios para ser un profesor excelente. En N., Beaudoin (Ed.), *Una escuela para cada estudiante: La relación interpersonal, clave del proceso educativo* (113-133). Madrid: Narcea.
- Béjar, M. (10 de febrero de 2018). El músico sin brazos que toca la guitarra con los pies. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20180210/44471475343/musico-sin-brazos-guitarrista-pies.html>
- Berger, P. L. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Bhabha, H. (1996). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Busso, G. (2005). *Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población*. Ponencia presentada en VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA), Tandil, Buenos Aires.
- Calderón, A. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calderón, A. (2017). *Lo posible y lo necesario en las prácticas inclusivas: "siendo expulsadas de la humanidad, siendo expulsadas en vida"*. Ponencia presentada en Ciclo de Conferencias, Málaga, España.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97.

- Carbonell, O. (1999). *Traducción y cultura: de la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Daros, W. (2009). *El entorno escolar y la escuela*. Santa Cruz de Tenerife: Artemisa.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Díaz, T. y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Europapress. (2017). Pablo Pineda se rompe y llora en plena conferencia... Madrid, España: *Chance*. Recuperado de <http://www.europapress.es/chance/tendencias/noticia-pablo-pineda-rompe-llora-plena-conferencia-201702111111530.html>
- Foucault, M. (2008). Topologías. *Fractal*, XIII(48), 39-62.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991). Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo. *Fin de siglo*, 1, 18-33.
- Foucault, M. (1976). *Críticas a las técnicas de interpretación de Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Cuervo.
- Gabilondo, A. (2001). *La vuelta del Otro: Diferencia, identidad, alteridad*. Madrid: Trotta.
- Gagné, R.M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Giraldo, R. (2006). Poder y Resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Guillén, J. (2012). Efecto Pigmalión: el profesor es el instrumento didáctico más potente. *Escuela con cerebro: Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/11/11/efectopigmalion-el-profesor-es-el-instrumento-didactico-mas-potente/>
- Hilgard, E.R. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Huete, A., Díaz, E. y Jiménez, A. (2009). Discapacidad en contextos de multiexclusión. En M.Á., Verdugo (Coord.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad: VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (271-288). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Huxley, A. (2016). *El fin y los medios*. Barcelona: Página indómita.

- Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente. Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- Jurado, R.E. (2017). El otro, los otros. *Revista Biumar*, 1(1), 128-134.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- López, A. (1997). Cómo lograr una formación integral. *Anales de Psicología de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 493-507.
- López, A. (2002). El desarrollo de la vida personal. *Pensamiento y Cultura*, (5), 69-81. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1083-4284-1-PB.pdf
- López, A. (2012). *El descubrimiento del amor auténtico. Claves para orientar la afectividad*. Madrid: Biblioteca Autores Cristianos.
- López, M. (2003). La Torre de Pisa ¿Es una torre defectuosa o una torre peculiar? La diversidad humana como elemento de valor. *Revista Educación y Sociedad*, 1, 1-26.
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 4-18.
- López, S. (1996). *Horror Vacui. La travesía de la noche del siglo*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 9-32.
- Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J.C. (2001). *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Mignolo, W.D. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Madrid: Ediciones del Signo.
- Mohr, C. (2013, septiembre 29). Nick Vujicic -Hear the Heart- [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=1928&v=IJ_4fRHPDyY
- Nuevo, S. (productor) y Astorga, M. (director). (2013). *Los ojos de Brahim* [Documental]. España: caleidoscopio Films.

- Odriozola, C. (2009a). Los dos motores de tu vida: miedo y amor. *Revista Psicología*, 136. Recuperado de http://www.carlosodriozola.com/pdf/los_dos_motores_de_tu_vida_miedo_y_amor.pdf
- Odriozola, C. (2009b). *Amar, una propuesta de... trabajo*. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Técnicos en Cuidados auxiliares de enfermería. Recuperado de http://www.carlosodriozola.com/pdf/amar_una_propuesta_de_trabajo.pdf
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 5-30.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 128-146.
- Palacios, A. (2004). *La discapacidad frente al poder de la normalidad. Una aproximación desde tres modelos teóricos*. (Tesis de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- 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*. Recuperado de <http://www.asoc-ies.org/diversitas/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- 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*. Recuperado de <http://www.asoc-ies.org/diversitas/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Peñalver, P. (2001). *Argumento de alteridad*. Madrid: Caparrós.
- Pié, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pié, A. (Coord.) (2012). *Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pineda, P. (2017). *No soy discapacitado, tengo una discapacidad*. Recuperado de <https://fundaciondecco.org/azimut/no-discapitado-una-discapacidad/>
- Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad*. Madrid: Destino.

- Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista internacional de sociología*, 68(2), 289-309.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperado de <http://www.forovidaindependiente.org>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Sartori, M.L. y Castilla, M.E. (Comp.) (2004). *Educación en la Diversidad ¿Realidad o Utopía?* Argentina: Effha.
- Sintes, R. (productor) y Sintes, R. y Calderón, I. (2012). *Yo soy uno más. Notas a contratiempo* [Documental]. España: Cinesin.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P., Gentili (Eds.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (1-13). Buenos Aires: Santillana.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2013). *Educación a todos significa educación a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Conferencia dictada el 8/5/2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Solbes, V. (2009). *Las drogas entre nosotros. Una mirada desde la educación social*. Málaga: Aljibe.
- Solís, P. y Borja, V. (2017). El efecto Pigmalion en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas*, 83, 193-195.
- Soto, N. y Vasco, C. E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 1(8), 3-22.
- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó (histórico)*, 1(2), 114-125.
- Varela, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad: una dialógica del encuentro con el otro*. Venezuela: Latina.

- Villa, S. V. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó (histórico)*, 1(2), 114-125.
- Vygotski, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas. Tomos I, III*. Madrid: Visor.
- Zimbardo, P. (2008). *El Efecto Lucifer: el porqué de la maldad*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.