



Nómadas. Critical Journal of Social and
Juridical Sciences

ISSN: 1578-6730

nomads@emui.eu

Euro-Mediterranean University Institute
Italia

Aguiló Bonet, Antoni; Jantzen, Wolfgang
Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial
Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, vol. 51, núm. 2, 2017
Euro-Mediterranean University Institute
Roma, Italia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153284010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EPISTEMOLOGÍA DEL SUR: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN ESPECIAL¹

Antoni Aguiló Bonet

Universidade de Coimbra²

Wolfgang Jantzen

Universität Bremen

<http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.55304>

Resumen.- El objetivo de este artículo es analizar las principales aportaciones de la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos en conjunción con una pedagogía materialista y cultural de la discapacidad al desarrollo de pedagogías críticas, capaces de desafiar las formas dominantes en que la educación especial ha sido imaginada y de contribuir a la generación de alternativas emancipadoras que, combinando conocimiento académico y práctica activista, promuevan procesos de descolonización, democratización y desmercantilización de la educación.

Palabras clave: *pedagogía, epistemología del sur, discapacidad, emancipación*

Abstract.- The aim of this paper is to analyze the main contributions of the epistemology of the South by Boaventura de Sousa Santos in conjunction with a materialist and cultural-historical pedagogy of disability in the development of critical pedagogies. These pedagogies should be capable of challenging the dominant ways in which special education has been imagined. They should contribute to the creation of emancipatory alternatives by combining academic knowledge and activist practice, promoting processes of decolonization, democratization and decommodification of education.

Keywords: *pedagogy, epistemology of the South, disability, emancipation*

¹ Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo financiero de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) a través de su concurso público para la concesión de becas de investigación de doctorado y postdoctorado 2014, que cuenta con un presupuesto compartido por fondos del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal y el Fondo Social Europeo con cargo al Programa Operacional Capital Humano (POCH). También es deudor de las reflexiones hechas en el marco del proyecto "ALICE - Strange Mirrors, Unsuspected Lessons: Leading Europe to a New Way of Sharing the World Experiences", coordinado por Boaventura de Sousa Santos entre 2011 y 2016 en el Centro de Estudos Sociais de la Universidade de Coimbra. El proyecto recibió fondos del Consejo Europeo de Investigación a través del séptimo Programa Marco de la Unión Europea (FP/2007-2013) / ERC Grant Agreement nº 269807. Del mismo modo, es el resultado del trabajo del profesor Wolfgang Jantzen, exprofesor titular de teoría general para la educación de las personas con discapacidad en la Universidad de Bremen (Alemania) desde 1974 hasta su jubilación en 2006, así como de su equipo de colaboradores a lo largo de cuarenta años.

² Centro de Estudos Sociais

La pedagogía como campo de exclusión

"La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable".³

La cita de Boaventura de Sousa Santos que encabeza este apartado polemiza con los marcos⁴ teóricos y metodológicos que solo consideran válida su perspectiva y se repliegan ante la posibilidad de otros enfoques, propiciando una visión empobrecedora que produce recortes de realidad. Según el sociólogo, estos marcos están orientados por una razón "indolente,⁵ perezosa, que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo"⁶. Se trata de una racionalidad ciega de cuya incapacidad para mirar el mundo con otros ojos se derivan lógicas de producción de no existencia⁷ que producen invisibilidad, desechabilidad e ininteligibilidad.

Los procesos de exclusión que afectan a las personas con discapacidad se fundan en esa razón indolente que asume la diversidad (étnica,

³ Santos, B. S. (2010), *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, IIDS-IILS y Programa Democracia y Transformación Global, Lima, pág. 34.

⁴ Los marcos hacen referencia al conjunto de teorías, modelos, esquemas conceptuales y métodos de investigación que, en los términos de Judith Butler, definen "los límites de lo pensable" y desde los cuales "ciertas vidas se perciben como vidas, mientras que otras, aunque aparentemente estén vivas, no consiguen asumir una forma que se perciba como la de los seres vivos". Butler, J. (2011), *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda* + "Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos" (entrevista de D. Gamper Sachse), Katz, Madrid, pág. 24.

⁵ Véase Santos, B. S. (2003), *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, Desclée de Brouwer, Bilbao.

⁶ Santos, B. S. (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires), CLACSO, Buenos Aires, pág. 20.

⁷ Santos identifica cinco modos de producción de no existencia: la "monocultura del saber y del rigor", para la cual el conocimiento científico es el único criterio de verdad; la "monocultura del tiempo lineal", basada en la idea de que la historia tiene una sola dirección; la monocultura de la "naturalización de las diferencias", que realiza una clasificación social jerárquica; la "monocultura de la escala dominante", que solo considera relevante la escala lo universal y lo global; y la "monocultura de la productividad capitalista", asentada en los criterios capitalistas de producción. Cfr. Santos, B. S. (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/ILSA, Madrid, pág. 160ss.

sexual, de género, etc.) como un problema, un estigma. Como consecuencia de él, las personas con discapacidad son percibidas como un colectivo aparte de los sectores estadísticamente mayoritarios y convertidas en "objetos [pasivos] que hay que curar, tratar, entrenar, cambiar y «normalizar» de acuerdo con una serie particular de valores culturales"⁸. De ahí que la comprensión habitual de la discapacidad como estigma haya llevado a lo largo de la historia al diseño de diferentes soluciones institucionales, muchas de las cuales se han traducido en la indiferencia, en la creación de auténticos *apartheids* residuales o, en el peor de los casos, en la adopción de estrategias de esterilización, purificación o eliminación, como el genocidio nazi⁹.

En el ensayo "Una condición crítica", Paul Hunt¹⁰ aborda los estigmas que más persiguen a las personas con discapacidad. Son estereotipos que los representan socialmente como seres desgraciados, inútiles, diferentes (en el sentido de inferiores), oprimidos y enfermos. El estigma de la desgracia las concibe como personas desvalidas y dependientes, cuya condición les impide disfrutar de las oportunidades que ofrece la sociedad (trabajar, formar una familia, tener descendencia, etc.). El estigma de la inutilidad las presenta como una carga para el tejido económico y productivo. Como resultado de estos estigmas, las personas con discapacidad son clasificadas como personas anormales, diferentes (respecto a lo normalizado) y, en consecuencia, inferiores, en virtud de la ecuación perversa que identifica diferencia con inferioridad. De este estatus diferenciado deriva el estigma de la opresión, cuyo resultado es el trato (maltrato) irrespetuoso o discriminatorio practicado en el ámbito social e institucional. Por último, el estigma de la enfermedad marca a las personas con discapacidad como sujetos inseparablemente ligados a experiencias de sufrimiento y dolor.

El análisis de Hunt hace hincapié en las barreras a la inclusión establecidas por los patrones socioculturales dominantes, bajo los cuales las personas con discapacidad tienen que aprender a vivir y relacionarse. Revela las dinámicas de poder a través de las cuales se manifiesta la "colonialidad del ver",¹¹ constitutiva de la razón indolente.

⁸ Barnes, C. (2009), "Un chiste "malo": ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?", en Brogna, P. (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México D. F., pág. 104.

⁹ Burleigh, M. (1994), *Death and deliverance: "Euthanasia" in Germany C. 1900-1945*, Cambridge University Press, New York.

¹⁰ Hunt, P. (1996), "A Critical Condition", en Hunt, P. *Stigma: The Experience of Disability*, Geoffrey Chapman, London, págs. 146ss.

¹¹ El conjunto de lógicas y prácticas a partir de las que se ponen en marcha "procesos de inferiorización racial y epistémica" que crean un imaginario social peyorativo y establecen una estratificación social jerárquica donde las diferencias son naturalizadas. Cfr. Barriandos, J. (2011), "La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico", *Nómadas (Col)*, 35, pág. 14, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653002>. Fecha de consulta: 2 de febrero

Puede, sin duda, establecerse un paralelismo entre los estigmas que Hunt describe y las formas de no existencia creadas por la razón indolente. En efecto, los estigmas convierten a las personas con discapacidad en seres invisibles, en recipientes vacíos, en realidades descartables o ininteligibles cuyas experiencias son relacionadas con lo excluido, lo oculto, lo silenciado.

Los marcos teóricos en educación y pedagogía no están exentos de estas tensiones, a las que hay que sumar otras propias del ámbito educativo. La racionalidad indolente está presente en el campo de la educación bajo la forma de lo que llamamos una pedagogía de la ceguera. Una pedagogía que funciona como un campo de exclusión que produce invisibilidades, naturaliza jerarquías y legitima la inferioridad de sujetos portadores de saberes y experiencias; una pedagogía que nunca o rara vez pone en tela de juicio la propia idea de escuela y la manera en que esta se organiza, como si el modelo que conocemos fuese el único posible y todo lo que podemos hacer es tratar de mejorarlo, retocarlo; una pedagogía que reproduce los valores de la sociedad capitalista, que hacen que los alumnos se vuelvan competitivos e individualistas.

Teniendo en cuenta estas premisas introductorias, el objetivo de este artículo es proponer novedosas conexiones entre la epistemología del sur de Boaventura Santos, los estudios sobre discapacidad y la pedagogía materialista del grupo de investigación del profesor Wolfgang Jantzen. Estas conexiones tienen mucha importancia para la creación de pedagogías emancipadoras, en este caso, y de manera especial, para las personas con discapacidad, independientemente de la gravedad de sus problemas.

El artículo se divide en tres partes. En la primera se presentan los rasgos básicos de lo que sería una pedagogía posabisal como parte de una epistemología del sur que ofrece herramientas para crear alternativas que vinculen la educación con la acción transformadora. En la segunda desarrollamos una crítica de algunos aspectos de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann que, a pesar de ser considerada una de las más importantes en la sociología del norte global, tan solo contiene definiciones formales de la exclusión. Con base en los planteamientos de Enrique Dussel y Fernando Vidal, en particular la idea de atravesar la frontera, desarrollamos una alternativa para pensar teóricamente el

de 2017. Un esquema conceptual similar puede encontrarse en los trabajos de Boaventura Santos (2003), *op. cit.*, que habla de la persistencia de una epistemología de la ceguera que “excluye, ignora, silencia, elimina y condena a la no existencia epistémica todo lo que no es susceptible de ser incluido en los límites de un conocimiento que tiene como objetivo conocer para dominar y prever”, véase Santos, B. S., Meneses, M. P. y Nunes, J. (2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, en Santos, B. S. (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Afrontamento, Porto, pág. 67. La traducción es nuestra.

problema de la exclusión y terminar con la exclusión de las personas con discapacidad. Por último, en la tercera parte, a partir de un caso práctico, y tomando como referencia algunas ideas de Vygotsky y de la psiquiatría democrática de Franco Basaglia, abordamos el método del diagnóstico rehistórico en el campo de la educación especial inclusiva por medio del ejercicio del trabajo de traducción como búsqueda de inteligibilidades entre saberes, emociones y prácticas.

Pedagogía posabisal e inclusión social

Las epistemologías del sur son una propuesta epistémica, ética y política basada en “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad – económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un sur que no es geográfico, sino metafórico: el sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento humano sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado”.¹²

A la luz de estos postulados, la renovación teórica y metodológica de la pedagogía pasa por crear teorías y prácticas abiertamente políticas, críticas del *statu quo* y arraigadas en los intereses y luchas de la gente común. En el caso de la educación especial, Barnes¹³ considera primordial el reconocimiento de la importancia de la investigación crítica en discapacidad, a lo que podría añadirse el desarrollo de las perspectivas del sur,¹⁴ lo que puede provocar una ruptura epistemológica y pedagógica con el modelo biomédico y

¹² Santos, B. S. (2011), “Introducción: las epistemologías del Sur”, en Vianello, A. y Mañé, B. (coords.), *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer*, CIDOB, Barcelona, pág. 16.

¹³ Barnes, C. (1998), “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”, en Barton, L., *Discapacidad y sociedad*, Morata, La Coruña, pág. 64. Véase también Barnes, C., “Emancipatory Disability Research: Project or Process?” Public Lecture at City Chambers, Glasgow, on 24 October 2001, disponible en: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-glasgow-lecture.pdf>. Fecha de consulta: 4 de febrero de 2017.

¹⁴ Véase Grech, S. y Soldatic, K. (eds.) (2016), *Disability in the Global South: The Critical Handbook*, Springer, Switzerland.

socioeducativo hegemónico de déficit¹⁵, donde la discapacidad se reduce a un problema de deficiencias funcionales. La ruptura epistemológica supone enfocar la discapacidad como categoría política, como una situación sociocultural de opresión y discriminación, más que como un problema médico o funcional. Por su parte, la ruptura pedagógica plantea desarrollar sujetos y prácticas educativas que combatan la producción de no existencia, promuevan el diálogo de saberes como principio constitutivo de su sentido, respeten la diversidad y se comprometan con la eliminación de las barreras físicas y simbólicas que limitan a las personas con discapacidad, garantizando una educación inclusiva,¹⁶ que el Comité de los Derechos del Niño(a) de la ONU define como “un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos”.¹⁷

En el caso de la educación especial inclusiva, dicha renovación se enmarca de manera más amplia en lo que, a partir de la discusión de

¹⁵ Pfeiffer propone un marco de análisis amplio de la discapacidad que denomina el modelo del déficit, basado en tres componentes: el modelo biomédico (discapacidad como déficit de salud), el modelo de rehabilitación (discapacidad como déficit de empleo) y el modelo de educación especial (discapacidad como déficit de aprendizaje). Es un modelo que se limita a prestar servicios encaminados a la atención, prevención y rehabilitación funcional. Cuando los servicios llegan a su fin, la respuesta del modelo tiende a generar actitudes de resignación y adaptación. Lejos de apelar a la responsabilidad del Estado y la sociedad, cualquier solicitud formulada es recibida, en la línea de Hunt, como proveniente de personas intrínsecamente problemáticas: “Muchas de estas condiciones no se pueden corregir (signifique lo que signifique) así, a la persona con discapacidad no se le permitirá ser normal (signifique lo que signifique)”, véase Pfeiffer, D. (2002), “The Philosophical Foundations of Disability Studies”, *Disability Studies Quarterly*, vol. 22, núm. 2, págs. 3-23, disponible en: <http://dsq-sds.org/article/view/341/429>. Fecha de consulta: 3 de febrero de 2017. La traducción es nuestra.

¹⁶ La UNESCO define la inclusión como “un proceso de ocuparse y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro y desde la educación. Significa cambios y modificaciones de contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del grupo de edad apropiado y el convencimiento de que es la responsabilidad del sistema de enseñanza general educar a todos los niños”. UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París, pág. 13, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Fecha de consulta: 3 de febrero de 2017. La traducción es nuestra.

¹⁷ Comité de los Derechos del Niño (CDN), Observación general nº 9: “Los derechos de los niños con discapacidad”: Doc. CRC/C/GC/9 de 27 de febrero de 2007, adoptada en el 43º periodo de sesiones, 2006, disponible en: www.crin.org/docs/OHCHR_general_comment_9_sp.doc. Fecha de consulta: 3 de febrero de 2017.

Santos sobre el pensamiento abisal¹⁸, llamamos una pedagogía posabisal. Hablamos de un proyecto político-pedagógico internamente plural que asume la forma de pedagogías contextuales en las que los contenidos, los objetivos, los métodos y los sujetos de la educación se definen en virtud del contexto; donde las experiencias vividas y encarnadas de las personas discapacitadas, de sus familias y comunidades no pierde de vista la complejidad y heterogeneidad contextual de las dinámicas sociales y políticas. A menudo, las teorías sobre discapacidad poseen un carácter universalista y unidimensional que homogeniza a las personas con discapacidad y sus experiencias bajo el auspicio de los imaginarios dominantes de la discapacidad, como el modelo de déficit. La discapacidad se representa de forma abstracta, descontextualizada y desencarnada, sin tener en cuenta las identidades que se intersectan: la clase social, el género, la etnia, la sexualidad, la edad, etc., que originan diferentes experiencias de opresión. Hablamos de pedagogías que transforman espacios de deshumanización en escenarios de emancipación mediante el combate de las “líneas abisales”¹⁹ que “dividen la realidad social en dos universos: el universo de ‘este lado de la línea’ y el universo del ‘otro lado de la línea’”. La división es tal que el ‘otro lado de la línea’ desaparece como realidad, se convierte en no existente”.²⁰ Hablamos de un proyecto político-pedagógico que cuestiona la colonialidad del ver inscrita en determinados esquemas pedagógicos y que adquiere, en definitiva, la forma de un aprendizaje con el mencionado sur antiimperial.

A tal fin, es necesario que la pedagogía con vocación contrahegemónica descolonice el aparato conceptual de la pedagogía dominante,²¹ revise las formas de investigar sobre discapacidad, promoviendo la investigación colaborativa, reconozca a las personas con discapacidad como sujetos iguales y a la vez diferentes e incorpore procesos de creación de formas de inteligibilidad compartida, teniendo en cuenta que los principios básicos que rigen el pensamiento posabisal son la copresencia, la incompletud y la diversidad.

¹⁸ Para una exposición detallada del pensamiento abisal y sus implicaciones, véase Santos, B. S. (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI/CLACSO, México. Véase también Santos, B. S. y Meneses, M. P. (eds.) (2014), *Epistemologías del Sur (perspectivas)*, Akal, Madrid.

¹⁹ Véase Santos (2009), *op. cit.*, págs. 160ss.

²⁰ Santos (2014), *op. cit.*, pág. 21.

²¹ En la línea de Marx y Engels, Freire (*apud* Fiori) destaca que “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”, pues sirve a los intereses del *statu quo*. Fiori, E. M. (2005), “Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, en Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, pág. 11.

Las concepciones y prácticas de la pedagogía posabisal están arraigadas en formas de aprendizaje que sustituyen las monoculturas epistemológicas y sociales por ecologías, a través de las cuales las realidades construidas como ausentes pueden hacerse presentes. Al identificar y articular experiencias silenciadas, las ecologías propuestas por Santos²² constituyen instrumentos útiles para producir pedagogías capaces de alumbrar nuevas concepciones y prácticas educativas. Estas ecologías son las siguientes:

La ecología de saberes, que partiendo del reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo, de la autonomía de los saberes y de la posibilidad de articulación entre ellos, promueve la interacción solidaria entre saberes de distinta procedencia (populares, campesinos, artesanos, científicos, etc.) a partir del supuesto de que todos pueden enriquecerse. Llevada al terreno de la pedagogía posabisal, la ecología de saberes consiste en abrir los marcos del conocimiento escolar sistematizado al conocimiento no escolar, experiencial, familiar y cotidiano, dando lugar a nuevas realidades y diálogos entre conocimientos. Los grupos históricamente silenciados son parte fundamental de la ecología de saberes. Como observa Ignacio Calderón: "El principal compromiso es generar conocimiento desde experiencias de las personas que viven situaciones de exclusión y vulnerabilidad".²³ En la misma línea, Freire considera que "no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos [...] traen consigo de comprensión del mundo [...]. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros".²⁴

La ecología de las temporalidades permite el reconocimiento y la interrelación entre distintas formas de concebir y experimentar el tiempo más allá de la concepción eurocéntrica globalizada del tiempo lineal. Mediante la ecología de las temporalidades, la pedagogía posabisal respeta la diversidad de tiempos y espacios educativos, así como los diferentes ritmos cronológicos de sujetos que funcionan con tiempos no solo lineales. En este sentido, las pedagogías posabisales valoran el tiempo en su dimensión no solamente cuantitativa sino también cualitativa, y ajustan el tiempo del aprendizaje del alumnado dentro y fuera del aula.

²² Santos (2005), *op. cit.*, págs. 163ss.

²³ Calderón Almendros, I. *et al.* (2014), "Expresión e inclusión. Entrevista a Ignacio Calderón Almendros. 'La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultural'", *Aularia*, 3 (2), julio, pág. 46, disponible en: <http://www.aularia.org/Articulo.php?idart=169&idsec=6>. Fecha de consulta: 5 de febrero de 2017.

²⁴ Freire, P. (2002), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, pág. 81.

La ecología de los reconocimientos se opone a la naturalización de categorías de clasificación social como si fueran propiedades descriptivas neutras. Su objetivo es identificar diferencias legitimadoras de inferiorizaciones para reemplazarlas por diferencias que permitan reconocer la diversidad humana sin inferiorizarla ni homogeneizarla. De ahí la importancia del imperativo intercultural propuesto por Santos: "Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza y a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza"²⁵. Aplicada a la educación especial, la ecología de reconocimientos puede constituirse como base para la elaboración de programas y acciones formativas que rompan las jerarquías naturalizadas por el modelo de déficit y creen condiciones donde las diferencias no impliquen procesos de jerarquización desigual entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad.²⁶ De este modo, al comprometerse con la inclusión y la promoción de la diferencia, las pedagogías posabisales combaten las construcciones monológicas de las identidades.

La ecología de las transescalas considera que la única forma de existencia legítima no se manifiesta solo en el plano de la universalidad y la globalidad, sino que sujetos, saberes y prácticas pueden articularse en función de diferentes escalas territoriales. Al otorgar importancia a una lógica de acción interescalar, las pedagogías posabisales pueden contribuir a forjar alianzas transnacionales de lucha en defensa de las personas con discapacidad, ya que en la articulación de escalas entre lo local y lo global reside la fuerza de un cosmopolitismo subalterno²⁷ capaz de enfrentar las formas y jerarquías de dominio.

Por último, la ecología de las productividades pone en tela de juicio el modelo de desarrollo capitalista dominante y sus formas de sociabilidad (individualismo, clasismo, consumismo, explotación, etc.), visibilizando experiencias de producción, distribución y consumo al servicio de un imaginario económico y ambiental inscrito en un horizonte poscapitalista y posdesarrollista. En el ámbito de la educación inclusiva, la ecología de las productividades puede contribuir a combatir la ideología de la improductividad que se cierne sobre las personas con

²⁵ Santos (2005), *op. cit.*, pág. 284.

²⁶ Jantzen, W. (2006a), "Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder!", *Marxistische Blätter*, 44, 6, págs. 45-55, disponible en: <http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2891>. Fecha de consulta: 5 de febrero de 2017. Véase también Ziemen, K. (Hrsg.) (2008), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*, Athena Verlag, Oberhausen, págs. 15-33. Jantzen, W. (2012), "Kulturhistorische Didaktik und soziokulturelle Situation – Ein Bericht aus einem Forschungsprojekt in Brasilien", en Jantzen, W. (Hrsg.), *Kulturhistorische Didaktik – Rezeption und Weiterentwicklung im Europa und Lateinamerika*, Lehmanns Media, Berlin, págs. 371-419.

²⁷ Santos, B. S. (2005), *op. cit.*, pág. 278.

discapacidad, presentándolas como improductivas, estériles e infructuosas.

Existen múltiples formas de interpretar el modo en que las ecologías pueden funcionar en el marco de una educación inclusiva, pero puede decirse, en síntesis, que la ecología de saberes se ocupa básicamente de cuestiones relacionadas con el currículo pedagógico, la selección de contenidos y sujetos ausentes; la ecología de las temporalidades explora la relación entre los distintos tiempos del proceso educativo, los actores involucrados y sus prácticas; la ecología de los reconocimientos denuncia la naturalización de las jerarquías y apuesta por el aprendizaje en común; la ecología de las transescalas promueve articulaciones de luchas de los movimientos por la educación emancipadora a escala local y global; y la ecología de las productividades constituye un espacio de relaciones para la producción de sociabilidades y valores no capitalistas.

La pedagogía posabismal se revela, por tanto, como un instrumento eficaz de lucha democrática y legitimación de las políticas de inclusión, participación y justicia social a favor de las personas con discapacidad. Frente al intento de cierre neoliberal de la educación y la sociedad, permite abrir futuros alternativos a la colonialidad capitalista, racista y patriarcal reproducida por los dispositivos del "sistema-mundo euro/norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial"²⁸, que sitúan a las personas con discapacidad al otro de la línea abisal, deshumanizándolas²⁹ como objeto ausente e improductivo.

Exclusión, inclusión y el problema de la frontera

El concepto de exclusión remite a una frontera atravesada, por un lado, por la pedagogía y la política de la exclusión y, por otro, por los procesos de inclusión. La frontera presenta, por tanto, una naturaleza ambigua, usada tanto para referirse a lo que separa a grupos como a lo que los une. Este concepto de frontera tiene una importancia fundamental no solo en la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann³⁰, uno de los sistemas teóricos más relevantes del siglo XX, sino también en la epistemología del sur de Santos.

²⁸ Grosfoguel, R. (2007), "Implicaciones de las alteridades epistémicas en la redefinición del capitalismo global: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global", en Zuleta, M., Cubides, H. y Escobar, M. R. (eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, Siglo del Hombre, Colombia, pág. 100.

²⁹ En palabras de Goffman: "Creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida". Goffman, E. (2006), *Estigma: la identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires, pág. 15.

³⁰ Luhmann, N. (1990), *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*, Paidós, Barcelona.

Necesitamos entender y desarrollar más la relación entre ambos polos, el de la exclusión y el de la inclusión. Además, cabe definir el concepto de frontera como un campo espaciotemporal en movimiento, a fin de cuestionar las teorías encapsuladas en sus propios marcos y vincularlo con la discusión científica, educativa y social, dentro de la cual el concepto de exclusión es objeto de controversias³¹.

La epistemología del sur aborda el problema de la frontera bajo la forma de una separación abisal, como producción de ausencias por parte de la razón indolente. La frontera está constituida por las líneas abisales que dividen el mundo y lo jerarquizan en polos antagónicos (presencias y ausencias, existencias e inexistencias, civilizados y primitivos, etc.). A partir de esta formulación, el problema de la frontera puede pensarse como una relación de campo, en el sentido de Bourdieu³², recurriendo tanto al concepto de campo de poder como al de capital social. Según Bourdieu, un campo no se refiere solo a un campo de poder,³³ sino que es también un campo de lucha en el que se articulan procesos de exclusión e inclusión entre dos polos: las fuerzas hegemónicas, que representan el orden, la normalidad y la estabilidad, y las fuerzas contrahegemónicas, que suponen un desafío a las tendencias encuadradas en el polo hegemónico.

En diálogo con estas ideas, que delinean una aproximación al tratamiento de la frontera, la "pedagogía materialista de la discapacidad"³⁴ establece un paralelismo entre la teoría de los campos

³¹ Véase Dederich, M. (2006), "Exklusion", en Dederich, M. et al. (Hrsg.), *Inklusion statt Integration?*, Psychosozial-Verlag, Gießen, págs. 11-27. Farzin, S. (2008), "Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit. Die Rhetorik der Exklusion in der Systemtheorie Niklas Luhmanns", en *Soziale Systeme*, 14, 2, págs. 191-209, disponible en: http://www.soziale-systeme.ch/pdf/sozsys_2008-2_farzin.pdf. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2017. Farzin, S. (2011), *Die Rhetorik der Exklusion. Zum Zusammenhang von Exklusionsthematik und Sozialtheorie*, Weilerswist, Velbrück.

³² En la sociología de Bourdieu, los campos sociales son redes de relaciones, "universos sociales relativamente autónomos" donde tienen lugar conflictos entre los agentes implicados. Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona, pág. 84.

³³ El campo de poder es un campo de competición y lucha, un "espacio de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones que tiene en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico y cultural en especial)", Bourdieu, P. (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona, págs. 319-320. Véase también Jantzen, W. (2010a), "Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik", en Horster, D. & Jantzen, W. (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik "Behinderung, Bildung, Partizipation"*, Kohlhammer, Stuttgart, págs. 15-45.

³⁴ En alemán: "Materialistische Behindertenpädagogik". Véase Jantzen, W. (2010b), "Behinderung ist eine gesellschaftliche Konstruktion", en *125 Jahre Veränderung: 1885 – 2010. Ein Lesebuch*. Hrsg. und Verlag: Berufsgenossenschaft Energie, Textil, Elektro, Medienerzeugnisse, Mainz, págs. 102-115.

de Bourdieu³⁵ y la epistemología del sur en lo relativo a la manera dialéctica y procesual de considerar la relación entre la exclusión y la inclusión.

Volviendo a Luhmann, la figura de la frontera es constitutiva de los sistemas sociales. Para Luhmann, la diferencia sistema-entorno es el punto de partida de la teoría de sistemas. De hecho, los sistemas sociales existen en cuanto existe la diferenciación con el entorno. Sistema y entorno se desarrollan juntos y necesitan el uno del otro para existir.³⁶ Se juntan a través de procesos y operaciones de comunicación. Esta comunicación se realiza en –y mediante– las fronteras como proceso de contingencia doble. Los sistemas que participan tienen que traducir las declaraciones de otros sistemas en sus procesos y solo a base de la respuesta de otro pueden comprobar su traducción. La comunicación, el proceso de diferenciación funcional de la sociedad, la organización, entre otros, son elementos de la teoría que funcionan como condiciones formales de la interacción social. La sociedad puede ser vista como un sistema con una serie de subsistemas, todos ellos cerrados. Lo excluido es lo que está fuera de un entorno limitado. El problema de abordar teóricamente la exclusión en este enfoque reside en la ausencia de categorías que permitan comprender aquello que sistemáticamente queda fuera de los diferentes sistemas funcionales. No obstante, esta concepción tan formal no satisfacía al último Luhmann. Como consecuencia de su visita a favelas de Recife, trató de desarrollar nuevamente su teoría con base en la noción de exclusión.³⁷ Pero no todos los simpatizantes de la teoría de sistemas le siguieron.

Según Sina Farzin, el concepto de exclusión en la teoría de Luhmann carece de determinación teórica³⁸ –en lugar de una teoría solo existe una mera descripción más o menos literaria o retórica, como la situación en las favelas, un ejemplo para toda la teoría sociológica de que no es posible visualizar teóricamente el problema de la exclusión.

En el sistema teórico desarrollado en las últimas obras de Luhmann puede observarse un cierre sustancial de las fronteras del sistema, de

³⁵ Con respecto a Bourdieu, véase Jantzen, W. (2010c), "Integration und Exklusion", en Kaiser, A. et al. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Bd. 3 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik "Behinderung, Bildung, Partizipation"*, Kohlhammer, Stuttgart, págs. 96-104.

³⁶ Para una explicación detallada del concepto de exclusión en la teoría de sistemas de Luhmann, véase Herzog, B. (2011), "Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social", *Revista Internacional de Sociología*, nº 3, vol. 69, págs. 613-616, disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/405/414>. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2017.

³⁷ Véase García Blanco, J.M. (2012), "La exclusión social en la teoría social de Niklas Luhmann", *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, vol. 2, nº 1, págs. 43-71.

³⁸ Farzin (2008), *op. cit.*, no trata otra teoría sociológica aparte de la teoría de Luhmann. Farzin (2011), *op. cit.*, recurre adicionalmente a Bourdieu y Foucault, que tratan solo implícitamente los problemas de la exclusión.

forma que la aparición de los excluidos en estas fronteras sociológicamente dadas no pueda ser conceptualizada³⁹. “Lo exterior es retirado del sistema”⁴⁰. Si seguimos esta línea de razonamiento, no solo resulta imposible una teoría de la exclusión, sino también de la frontera. Farzin⁴¹ expone que mediante la metáfora de la exclusión se realiza una contaminación de la frontera en términos teóricos en cuanto que la figura del observador que percibe la exclusión es atribuida al sistema psíquico o de conciencia, y no al sistema social. Sin embargo, el observador no puede atravesar la frontera y analizar el problema de modo teórico.

No hay duda que el análisis de Farzin muestra un problema crucial de la sociología contemporánea del norte global: ¿cómo se puede comprender de forma teórica el problema de la producción de invisibilidad más allá de las teorías sociológicas existentes –como por ejemplo Bourdieu o Bauman– que tratan este problema explícitamente? Tampoco hay duda de las enormes limitaciones para pasar de la teoría sociológica de sistemas a una teoría emancipadora de la inclusión debido al rechazo de la categoría de “acción” y a la reducción de la interacción sistemática meramente a la “percepción”, según el propio Luhmann. La teoría de sistemas se limita a señalar la exclusión así. La responsabilidad social se sintetiza como caridad, como pone de manifiesto el esclarecedor análisis de Agamben⁴².

¿Pero cómo se puede descubrir a los excluidos que, según Farzin⁴³, “solo llegan a ser visibles por su invisibilidad como excluidos –y por tanto observables?” Ciertamente, adoptando la postura de sujetos fronterizos que, mediante la acción, y no solo mediante la percepción, como sugiere la teoría de sistemas, atraviesen la frontera.

Encontramos aquí un problema fundamental de la teoría de sistemas. En la concepción del propio Luhmann no existe la categoría de acción, solo la categoría de comunicación. Sin embargo, para conocer el otro lado de la frontera es necesario actuar, hay que atravesar la frontera, la línea abisal. ¿Es posible actuar de este modo y comprender el lugar de la exclusión? Es posible mediante un proceso teórico en el que la teoría de sistemas atraviese sus propias fronteras.

Llegados a este punto, podemos remitirnos brevemente a los planteamientos de Enrique Dussel, quien, con su filosofía de la liberación, nos proporciona un marco teórico más amplio para abordar el problema de la frontera. Según Dussel, es posible atravesar la frontera

³⁹ Farzin, (2008), *op. cit.*, pág. 195.

⁴⁰ Farzin, *ibid.*, pág. 200. La traducción es nuestra.

⁴¹ Farzin, *ibid.*, pág. 207.

⁴² “Lo humanitario separado de lo político no puede hacer otra cosa que reproducir el aislamiento de la vida sagrada”. Agamben, G. (2002), *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*, Pre-textos, Valencia, pág. 143. Véase Jantzen, W. (2010c), *op. cit.*

⁴³ Farzin (2008), *op. cit.*, pág. 204.

de los excluidos gracias a la exterioridad o trascendentalidad interior⁴⁴ que se opone a la totalidad, entendida esta última categoría como el horizonte hegemónico de comprensión de una determinada sociedad. Dussel presenta una ontología que se hace hegemónica, que se hace totalidad, que acoge en su interior lo distinto, lo diferente, lo otro, pero para negarlo y silenciarlo. Así, por ejemplo, la totalidad neoliberal, capitalista, niega la alteridad del pobre. La trascendentalidad interior se expresa (y aquí Dussel sigue la filosofía de Lévinas) mediante la comprensión de que el otro es la condición de mi existencia. Es la alteridad del otro lo que permite pensar la totalidad fuera de sus límites, de su lógica opresora. Esta afirmación de la exterioridad del otro como excluido, como un proceso de construcción de sentido tanto personal como social, constituye la condición de la posibilidad de percibir a los antes invisibles al otro lado de la frontera. En este sentido afirma Dussel que "el otro es lo único realmente sagrado y digno de respeto sin límite. El respeto es silencio, pero no silencio del que nada tiene que decir, sino del que todo tiene que escuchar porque nada sabe del otro como otro"⁴⁵. Y añade: "Aceptar la palabra del otro porque él la revela sin otro motivo que porque él la pronuncia es la fe". [...] Revelar es exponerse al traumatismo, como el que abre su camisa ante el pelotón de fusilamiento".⁴⁶

Pero esta revelación existe recíprocamente, tiene naturaleza dialógica. Cuando los excluidos, así como quienes entran en el espacio de la exterioridad de las personas previamente invisibles, suponiéndolas como sus otros, entran en contacto en el espacio de la frontera, se desarrolla un proceso de resonancia emocional. A partir de él surge una reciprocidad de comunicar y actuar⁴⁷ que fomenta la convivencia y el estar en común, con lo cual el sujeto hasta ahora invisible es tratado con respeto y reconocimiento. O, para expresarlo con Fanon, "el colonizado se convierte en hombre".⁴⁸

En concordancia con la pedagogía crítica de Freire, Dussel⁴⁹ define la liberación como un proceso común y dialógico de recuperación de la conciencia, una práctica conjunta por mediación de "temas

⁴⁴ Afirma Dussel: "Podríamos denominar también a este "más allá" del horizonte del ser del sistema una *trascendentalidad interior*, un "más allá" del sujeto en el sistema, de su trabajo, de su deseo, de sus posibilidades, de su proyecto. Trascendentalidad interior o exterioridad tienen la misma significación en este discurso filosófico". Dussel, E. (1977), *Filosofía de la liberación*, Nueva América, Bogotá, pág. 56. Y un poco después afirma: "Esta trascendentalidad interna es la exterioridad del otro como otro; no como parte del sistema" (*ibid.*, pág. 64).

⁴⁵ Dussel, E. (1977), *op cit.*, pág. 78.

⁴⁶ Dussel, E. (1977), *op cit.*, pág. 63.

⁴⁷ Según Luhmann, un proceso de doble contingencia; véase Schützeichel, R. (2003), *Sinn als Grundbegriff bei Niklas Luhmann*, Campus, Frankfurt.

⁴⁸ Fanon, F. (2009), *Piel negra, máscaras blancas*, Akal, Madrid, pág. 206.

⁴⁹ Dussel, E. (2013), "Die Bewusstmachung ("concienciación") in der Pädagogik von Paulo Freire", *Behindertenpädagogik*, 52, 3, págs. 229-242.

generativos"⁵⁰ que conducen fuera de la cultura del silencio, que genera opresión.

De este modo, la frontera se vuelve un lugar de acción, un lugar de diálogo. La relación entre estas personas en diálogo se transforma en una zona bilingüe, una zona de inclusión, de respeto y reconocimiento con relación al antes excluido. En consecuencia, la exclusión encontraría lugar de ser donde se anula el diálogo y gobierna el monólogo de forma permanente⁵¹. Existe como forma de volver invisibles a los excluidos en cuanto proceso de derogación perversa y cotidiana de la alteridad del otro. Como tal, reside en las instituciones y personas que excluyen, no en la víctima, como refiere Vidal Fernández.⁵² Según este autor, la ruptura del reconocimiento de la existencia del otro es fundamental para el proceso de exclusión. Por medio de esta ruptura desaparece tanto el capital simbólico de los excluidos como la responsabilidad de los demás. El reconocimiento por parte de los demás se derrumba y el proceso de exclusión será dolorosamente experimentado en carne propia. Como resultado, la falta de valor experimentado lleva en última instancia a la autodesvalorización de la persona excluida⁵³.

El concepto de exclusión no es, por tanto, sociológicamente inaccesible. Más bien es la teoría de sistemas de Luhmann, en la medida que expulsa a los humanos de la sociología, la que produce la invisibilidad de los excluidos de forma sociológica. No obstante, desde la perspectiva de la filosofía de la liberación y de la epistemología del sur, hemos llevado a cabo una "sociología de las ausencias" para detectar silencios teóricos y las injusticias que promueven, así como para superar el enfoque reduccionista de la exclusión y mostrar que "lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe",⁵⁴ lo que abre espacio para promover, más allá de las teorías sobre discapacidad fundadas en las estructuras discursivas del norte global, el pensamiento crítico y el debate, al tiempo que expande las fronteras teóricas y prácticas en este campo.

⁵⁰ Temáticas significativas que surgen del intercambio de experiencias, vivencias y situaciones humanas. Véase Freire (2005), *op. cit.*

⁵¹ Sobre el dialogismo de Bajtin y el problema del monólogo, véase Holquist, M. (2002), *Dialogism*, Routledge, Londres, 2ª ed.

⁵² Vidal Fernández, F. (2009), *Pan y rosas: fundamentos de exclusión social y empoderamiento*, Caritas, Madrid.

⁵³ Vidal Fernández (2009), *op. cit.* Cfr. Jantzen, W., "El arte como inclusión". Ponencia presentada en el IV Seminario Arte Inclusivo 2012. Almería, 28-30 noviembre de 2012 (2014: "Kunst und Inklusion", en Lanwer, Willehad (Hrsg.), *Bildung für alle – die freie Entwicklung eines jeden ist die Bedingung der freien Entwicklung aller*. Psychosozial-Verlag, Gießen, 2014, págs. 139-162). Jantzen, W. (2013a), "Reelle Subsumtion und Empowerment", *Behindertenpädagogik*, 52, 1, págs. 44-67.

⁵⁴ Santos (2005), *op. cit.*, pág. 160.

La inclusión y el procedimiento de traducción

Nuestro punto de partida corresponde en muchos aspectos a los planteamientos de Vygotski sobre la relación entre naturaleza y cultura:

“Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee terminados órganos –manos, ojos, oídos– y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona”.⁵⁵

Al desviarse de la forma de comportamiento de esta organización fisiológica y psicológicamente normal, se creará inevitablemente la impresión de que la discapacidad es una desviación debida a causas naturales, pues los factores sociales, la construcción social y cultural de la discapacidad por procesos de aislamiento social que pueden conducir a las personas hacia una zona de exclusión, se vuelven invisibles.

Para la educación especial inclusiva y la teoría materialista de la discapacidad, esta perspectiva colisiona teórica y prácticamente con los dogmas clásicos de la psiquiatría que creaban la exclusión de las personas, bien por mera naturaleza (discapacidad corporal severa y profunda), bien por ser declaradas no aptas para la educación (idiotéz), incomprensibles (psicosis) o ineducables (psicopatía).

De acuerdo con Basaglia, cabe reconocer la doble realidad de los enfermos mentales, una realidad que tampoco es ajena a las personas con discapacidad: “Si el enfermo es la única realidad a que uno debe referirse, es necesario enfrentar las dos caras que constituyen esa realidad: la de su condición de enfermo, con una problemática psicopatológica (dialéctica y no ideológica) y la de su condición de excluido, de estigmatizado social”⁵⁶. Por eso “una comunidad que quiere ser terapéutica debe tener en cuenta no sólo esta doble realidad –la enfermedad y la estigmatización–”⁵⁷, sino también cualquier forma de diagnóstico “para poder reconstruir gradualmente el rostro del enfermo tal como debía ser antes de que la sociedad, con sus actos de exclusión, y la institución por ella inventada, actuaran sobre él con su fuerza negativa”.⁵⁸

⁵⁵ Vygotski, L. S. (2015), *Obras Escogidas de Vygotski - V: Fundamentos de defectología*, Machado Grupo de Distribución, Madrid, pág. 185.

⁵⁶ Basaglia, F., “¿Qué es la psiquiatría?”, 2014, págs. 10-11, disponible en https://antipsiquiatridg.files.wordpress.com/2014/10/basaglia_quc3a9-es-la-psiquiatrc3ada.pdf. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2017.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*

En consecuencia, concebimos la educación especial inclusiva como ciencia humana sintética en cuyo centro de gravedad hay que entender la discapacidad como desarrollo de la personalidad en condiciones de aislamiento desde el polo individual y como “fuerza de trabajo de inferior calidad” desde el polo social⁵⁹. Se abre con esto un camino hacia una teoría de la personalidad, de la psicología del desarrollo y de la psicopatología del desarrollo⁶⁰, así como hacia prácticas educativas y terapéuticas apropiadas de inclusión y desinstitucionalización⁶¹. Este camino apunta hacia un diagnóstico rehistórico.

En otro lugar se describió el acceso a un diagnóstico rehistórico de la siguiente manera⁶²:

“Rehistorización [...] significa que el diagnóstico, con la ayuda de los datos recopilados, tiene que situar nuevamente a una persona en el ejercicio de sus derechos humanos y civiles. Tiene que ser capaz de contar la historia del diagnosticado [...], sintiendo que esa historia podría ser la nuestra. Por tanto, en el proceso de rehistorización es indispensable estar vinculado con la producción de una situación que se lleve a cabo en el *intercambio social entre diagnóstico y diagnosticado*, un proceso en el cual las capacidades sociales y psicológicas del diagnóstico están en tela de juicio. [...] En este sentido, el proceso de rehistorización implica necesariamente al observador. Y, además, la construcción de esta historia necesita continuamente su *verificación por parte de la acción (la práctica) del ‘diagnosticado’*. Él o ella tiene que verificar en última instancia la construcción de su historia”.⁶³

⁵⁹ Jantzen, W. (1976), “Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus”, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27, 7, págs. 428-436.

⁶⁰ Cfr. Jantzen, W. (1979), *Grundriß einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*, Pahl-Rugenstein, Köln. Cfr. Jantzen, W. (1987/1990), *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1/ Bd. 2*. Beltz, Weinheim (Neuaufgabe, 2007: Lehmanns Media, Berlin). Véase también Jantzen, W. & Meyer, D. (2014), “Isolation und Entwicklungspsychopathologie”, en Feuser, G.; Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.), *Emotionen und Persönlichkeit. Bd. 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik “Behinderung, Bildung, Partizipation”*, Kohlhammer, Stuttgart.

⁶¹ Cfr. Jantzen, W. (2003), “... die da dürstet nach der Gerechtigkeit”: *De-Institutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe*, Edition Marhold, Berlin. Véase también Jantzen, W. (2006a), *op. cit.*

⁶² Cfr. Jantzen, W. & Lanwer, W. (1996), *Diagnostik als Rehistorisierung*, Edition Marhold, Berlin. (Neuaufgabe, 2011: Lehmanns Media, Berlin). Véase también Jantzen, W. (2005), “Es kommt darauf an, sich zu verändern ...” – *Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention*, Psychosozial-Verlag, Gießen.

⁶³ Jantzen, W. (2006b), “Rehistorisierung”, en Wüllenweber, E. et al. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, Kohlhammer, Stuttgart, págs. 320-329.

Esto se encuentra inmediatamente con la exigencia de llevar a cabo procedimientos de traducción⁶⁴ en el espacio de la frontera mediante la creación de formas de inteligibilidad recíproca que permitan la comunicación (verbal, visual, afectiva, etc.) sin destruir la diversidad. El trabajo de traducción, en este contexto, apunta a la posibilidad de generar las ecologías mencionadas desde una educación especial inclusiva con el fin de enfrentar las exclusiones radicales producidas por el pensamiento abisal.

Para ilustrar esta situación hemos elegido un caso que muestra que la acción inclusiva siempre es posible, incluso en los casos con graves daños orgánicos. Aquí, como en todos los otros casos, se puede superar la reducción cosificadora producida por la razón indolente.

Como ejemplo, informaremos de la situación de un niño bajo el seudónimo de Andrés, con el diagnóstico médico de hidraencefalia. Generalmente, este diagnóstico viene acompañado de otras numerosas restricciones de salud. Hasta hace poco más de una década, la doctrina médica la consideraba una incapacidad total de desarrollo en estos niños.

El profesor Jantzen supo de él en 2013 por la llamada de una institución pública donde pueden entregarse anónimamente recién nacidos. Allí vivían tres niños con discapacidades profundas cuyos progenitores no volvieron a ponerse en contacto con ellos tras sus respectivos nacimientos. Uno de ellos era Andrés, que entonces tenía once años. Tras consultar en Internet, el centro de acogida solicitó la ayuda del profesor Jantzen como una de sus últimas esperanzas. A instancias de las instituciones regionales competentes, y por decisión del Tribunal de tutelas, se había producido una situación compleja: una mujer instituida como tutora llegó sin anunciarse con dos empleados de alto rango de un centro especial para niños con discapacidades severas, pidiendo organizar el traslado inmediato de Andrés.

Un dictamen de un especialista en psiquiatría infantil y adolescente elaborado a petición del Tribunal de tutelas apoyó el argumento del traslado necesario de Andrés. El dictamen establecía que Andrés no era capaz de desarrollarse porque no existe ninguna conciencia sin cerebro, y (con respecto a una fuente dudosa de internet) el niño no podría establecer ninguna forma de apego, ya que este proceso, que se completa hasta la edad de dieciocho meses, exigía un nivel de desarrollo inalcanzable para Andrés. En este sentido, un traslado sería posible sin ningún perjuicio para el bienestar del niño.

Hasta entonces, con el apoyo de un abogado altamente cualificado en materia de derechos sociales de niños y menores, la institución de acogida había intentado todo para evitar el traslado. El profesor

⁶⁴ Santos, B. S. (2005), *op. cit.*, pág. 174ss.

Jantzen comentó que le gustaría hacer un dictamen opuesto, para lo cual recopiló la documentación necesaria. Para la actividad de traducción es esencial ocuparse de la historia y la cultura de ese "objeto" colonizado, naturalizado y reducido a fatalidad que, en nuestro trabajo de traducción, debe ser elevado a la categoría de humano.

Rehistorización también significa incluir la dimensión biológica de la existencia humana en nuestros análisis, pero entendiéndola más allá de cualquier reificación, esencialización y naturalización. La condición fundamental para el desarrollo es, en cualquier caso, la realización del reconocimiento dentro de una diversidad cultural y humana compartida, tal y como considera el supuesto básico de la neurociencia de las neuronas espejo. Gallese⁶⁵ sostiene que a través de esta diversidad compartida se hacen posibles el diálogo, la comunicación, la comprensión intencional y el reconocimiento de la alteridad. Las publicaciones de Shewmon⁶⁶ y Merker⁶⁷ muestran claramente que esta consideración también tiene validez para personas sin cerebro.⁶⁸

Cabe, por consiguiente, reconocer la capacidad de desarrollo de todos los seres humanos. El desarrollo y el subdesarrollo mental son fundamentalmente de naturaleza social⁶⁹. Sin embargo, son sobre todo los centros especiales para personas con discapacidad, y en particular las organizaciones de gran tamaño, las que en gran medida restringen el diálogo, la comunicación y el intercambio social. Por ello es necesario que frente a esta situación pongamos de relieve que los límites de las personas con discapacidad tienen naturaleza social.

⁶⁵ Gallese, V. (2003), "The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity", *Psychopathology*, 36, págs. 171-180.

⁶⁶ Shewmon, D. A. et al. (1999), "Consciousness in Congenitally Decorticate Children: Developmental Vegetative State as Self-fulfilling Prophecy", *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, págs. 364-374, disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1999.tb00621.x/pdf>. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2017.

⁶⁷ Merker, B. (2007), "Consciousness Without a Cerebral Cortex: A Challenge for Neuroscience and medicine", *Behavioral and Brain Sciences*, 30, págs. 63-81, disponible en <http://www.willamette.edu/~levenick/cs448/Merker.pdf>. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2017.

⁶⁸ Condición más importante para el desarrollo en el caso de hidranencefalia es la "Susceptibility to unfamiliarity. First decorticate children are extremely sensitive to changes in routine and environment" (cfr. Shewmon et al, 1999, op. cit., pág. 372). Para un sumario de las investigaciones de Shewmon y Merker, véase Bower, B., *Conciencia al natural: el tronco cerebral puede orquestar las bases de la conciencia*, 2011, disponible en: <http://www.semanasdembarazo.com/mente-animal-%C2%BFsimilar-a-la-humana/>. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2017.

⁶⁹ "El diagnóstico idealmente completo abarca todos los fenómenos de orden psíquico y social en vinculación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo", Vygotski, L. S. (2015), "Diagnóstico del desarrollo y la clínica paidológica de la infancia difícil", en Vygotski, L. S., op. cit., pág. 265.

Cuando el profesor Jantzen y sus colaboradores visitaban el establecimiento, se sentaban junto con Andrés alrededor de una mesa grande. De acuerdo con la ecología de saberes, es necesario reunir y compartir el conocimiento de todos los participantes. “No sobre nosotros sin nosotros” es una exigencia básica del movimiento de personas con discapacidad y un principio fundamental del diagnóstico rehistórico. Por supuesto, en esta situación todas las personas tienen que ser incluidas en el proceso mutuo de traducción en el que están involucradas con respecto al trato inmediato con las personas con discapacidad.

En vista de los diferentes documentos del expediente, resultaba obvio que Andrés disponía de varias competencias dialógicas y comunicativas. En su dictamen, el profesor Jantzen describió la situación inicial como sigue:

“Andrés estaba sentado diagonalmente frente a mí en la esquina de la mesa [...]. Las colaboradoras entraron en la sala una tras otra. Me llamó la atención el hecho de que Andrés hiciera movimientos labiales muy claros durante unos cinco segundos después de cada saludo de las mujeres que entraron. Hablé con Andrés varias veces con voz profunda y luego me presenté como ‘Wolfgang’. Acto seguido, respondió inmediata e igualmente con movimientos de labios. Hice que las colaboradoras prestaran atención a esta reacción [...] y la reexaminamos con las otras cuatro personas que entraron en la sala, cada una con el mismo resultado.

A consecuencia de un ruido repentino, Andrés respondió levantando bruscamente ambos brazos”.⁷⁰

Cuando alguien toma contacto con él, Andrés mueve la cabeza dirigiéndola hacia abajo y la izquierda por encima de la línea central de su cuerpo. Además, tiene una serie de preferencias por una determinada música. Todo esto apoya la idea de un desarrollo positivo de acuerdo con las trayectorias de desarrollo documentadas por Shewmon *et al.*⁷¹ Y además brinda argumentos a favor de una organización temporal obviamente desarrollada.

Pero la situación siguiente tiene especial importancia:

“Durante la rutina diaria presenta una orientación segura, como si supiera las horas. Además, manifiesta su malestar quejándose; por ejemplo, cuando alguien se retrasa. Pregunté cómo podría imaginar esta manera de quejarse. Marta, una de las colaboradoras, lo imitó. La

⁷⁰ Véase el dictamen no publicado Jantzen, W. (2013b), Behindertenpädagogisch/psychologisches Gutachten im Sorge- und Umgangsrechtverfahren Andrés X. Amtsgericht NN vom 20.10.2013.

⁷¹ Shewmon *et al.* (1999), *op. cit.*

emisión de un 'huihuihuihuihui' con sonidos más o menos elevados hicieron que Andrés reaccionara con una risa pronunciada".⁷²

Dado que Andrés reconoce en la representación de otra persona una secuencia de sonidos utilizados por sí mismo, se muestra el nivel de desarrollo de la atención compartida, que se alcanza entre los ocho meses y un año de edad⁷³, un área en la que, en lo que respecta a cambios personales y a la posibilidad de pérdidas de apego, existe mayor vulnerabilidad.

El dictamen, resultado de aquellos y otros informes de observación, del estudio de los expedientes, de las discusiones con los profesionales y, por supuesto, del trabajo científico desempeñado, sirvió para evitar una decisión judicial contraria a la institución de acogida y contraria al traslado de Andrés, pero sirvió, sobre todo, como defensa frente a las grandes instituciones para personas con discapacidad, que en Alemania lamentablemente todavía son numerosas.

Previamente, la señora designada como nueva tutora ya había intervenido a raíz del dictamen para que Andrés permaneciera en su institución de acogida.

La decisión del Tribunal de tutelas resultó de suma importancia, ya que pudo evitarse una reubicación en un centro exclusivamente para niños con discapacidades. Así, en contra de la naturalización operada en el contexto de la razón indolente, fue posible poner de relieve los derechos humanos de Andrés, no solo de acuerdo con la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad"⁷⁴, sino también con el artículo 3.3.2 de la Constitución alemana: "Nadie puede ser discriminado debido a su discapacidad".

El caso de Andrés evidencia las implicaciones de la epistemología del sur en nuestro enfoque. Frente a las formas abisales de pensamiento, se adoptó una práctica educativa desafiadora de las políticas y de las prácticas educativas instituidas que no problematizan las políticas de inclusión. Una práctica posabisal que permitió cruzar la frontera de la exclusión para generar un nuevo espacio de intersección a través del cual pasar de la invisibilidad a la visibilidad del otro lado de la línea. Lo posabisal se expresó como una práctica de convivencia en la diversidad basada en el encuentro, la hospitalidad, la superación de los estigmas creados por la razón indolente y la copresencia de los cuerpos con y sin discapacidad compartiendo experiencias sensoriales y

⁷² Jantzen, W. (2013b), *op. cit.*

⁷³ Cfr. Trevarthen, C. & Reddy, V. (2007), "Consciousness in infants", en M. Velman & S. Schneider (eds.), *A Companion to Consciousness*, Blackwells, Oxford, págs. 41-57.

⁷⁴ Cfr. Naciones Unidas (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Fecha de consulta: 8 de febrero de 2017.

comunicativas. Una práctica de traducción que reveló que la educación especial inclusiva puede funcionar como un espacio de frontera, pero de fronteras no coloniales, no abisales. Así, pues, la educación inclusiva, diríamos con Foucault,⁷⁵ se configuró en este caso como una práctica micropolítica que demostró la importancia no solo de la ecología de saberes, sino también de la ecología de las temporalidades y la ecología de los reconocimientos y, además, en términos locales, articuló visiones sectoriales y territoriales, ampliando el campo de resistencias y posibilidades de otras formas de educar y pensar.

Conclusión

Esperamos haber sido capaces de mostrar la importancia de las epistemologías del sur para la inclusión de las personas con discapacidad, así como de una educación especial fundada en la pedagogía materialista de la discapacidad como ciencia humana que se complementa y enriquece con dicho enfoque.

Nuestra intención es invitar a la experimentación, la reflexión y el aprendizaje colectivo a educadores, académicos y activistas comprometidos con las alternativas a las prácticas, epistemologías y discursos hegemónicos en materia de discapacidad, con la disolución de las líneas abisales que continuamos presenciando mediante prácticas que promuevan los procesos de emancipación y resulten útiles en el campo de la praxis educativa y terapéutica. En el centro de la problemática se halla lo pedagógico, entendido como ámbito de producción de conocimiento colectivo, como una serie de procesos que permiten el desaprendizaje de las formas de vida, las relaciones sociales y subjetividades dominantes. En este sentido, creemos, con John Dewey, que "el papel político de la pedagogía sería contribuir a la democratización de la sociedad y sus instituciones."⁷⁶

Se trata de un largo camino por recorrer. Concluimos, por analogía, haciendo nuestras las palabras de Pablo Neruda sobre la función de la poesía en su discurso de agradecimiento por el premio Nobel: "Sólo con una ardiente paciencia conquistaremos la espléndida ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos los hombres. Así la poesía no habrá cantado en vano".⁷⁷

⁷⁵ Foucault, M. (1994), *Microfísica del poder*, Planeta-De Agostini, Barcelona.

⁷⁶ Dewey, J. (2004), *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, pág. 26.

⁷⁷ "Verdad o poesía. Discurso de agradecimiento de Pablo Neruda (1971)", en Neruda, P. (1972), *Obras escogidas*, tomo I, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, pág. 30.