

Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos¹

Hugo Edilberto Florido Mosquera²

RESUMEN

En tiempos de globalización no está de más construir enfoques de educación basados en el derecho y el reconocimiento pleno de la diversidad de lo humano en las formas de hacer, sentir, estar y ser en el mundo, derivados de las trayectorias diversas de desarrollo. Por esta razón es importante abordar la educación para la diversidad como una educación para todos, sustentada en un enfoque del derecho, dotando a la escuela de oportunidades con ajustes razonables que atiendan la diversidad y capacidades. Todo lo anterior tiene un sustento no Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al exponer en su objetivo de desarrollo sustentable 4 (ODS4) que la educación será equitativa, inclusiva y de calidad y promoverá las oportunidades suficientes para todos, de modo que los aprendizajes sean para toda la vida. Este artículo tiene como objetivo mostrar el enlace entre la educación para la diversidad (educación para todos, equitativa, inclusiva y de calidad) y las capacidades humanas. Esta idea se articula con las oportunidades que la escuela debe aportar para que la conquista de aprendizajes para toda la vida se logre en todas las comunidades, sin desmedro de su situación y/o su condición.

PALABRAS CLAVE: Educación. Diversidad. Reconocimiento. Oportunidades.

¹ Esta publicación presenta los resultados de una investigación como tesis doctoral del autor, en cuanto a educación para la diversidad.

² Doctor en Educación. Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Docente Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá. Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-8662-5383>. hugoflorido68@gmail.com.

Education for diversity and recognition of skills and provision of opportunities in school: A fundamental need for education for all

ABSTRACT

In times of globalization, it is not too much to build education approaches based on law and the full recognition of the diversity of the human in the ways of doing, feeling, being and being in the world, derived from the diverse development trajectories. For this reason it is important to address education for diversity as an education for all, supported by a legal approach, providing the school with opportunities with reasonable adjustments that address diversity and capabilities. All of the above is supported by the United Nations Development Program (UNDP), by stating in its objective of sustainable development 4 (SDG4) that education will be equitable, inclusive and of quality and will promote sufficient opportunities for all, of so that the learnings are for a lifetime. This article aims to show the link between education for diversity (education for all, equitable, inclusive and quality) and human capabilities. This idea is articulated with the opportunities that the school must provide so that the conquest of lifelong learning can be achieved in all communities, without detriment to their situation and / or their condition.

KEYWORDS: Education. Diversity Recognition. Opportunities

Educação para a diversidade e reconhecimento de habilidades e oferta de oportunidades na escola: uma necessidade fundamental de educação para todos

RESUMO

Em tempos de globalização vale a pena construir abordagens educacionais baseadas no direito de reconhecimento pleno da diversidade do ser humano nas formas de fazer, sentir, ser e ser no mundo. Por esse motivo é importante abordar a educação para a diversidade como uma educação para todos, sustentado no enfoque do direito, proporcionando à escola oportunidades razoáveis que atendam a diversidade e capacidades. Esses princípios tem como fundamento as sugestões do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), afirmando em seu objetivo de desenvolvimento sustentável 4 (ODS4) que a educação será

equitativa, inclusiva e de qualidade e promoverá oportunidades suficientes para todos, para que o aprendizado seja para a vida toda. Este artigo objetiva mostrar entre educação para a diversidade (educação para todos, equitativa, inclusiva e de qualidade) e sua relação com as capacidades humanas e as oportunidades que a escola deve oferecer para a conquista da aprendizagem ao longo da vida, em todas as comunidades, sem prejudicar sua contextualização e / ou condição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diversidade. Reconhecimento. Oportunidades.

* * *

Introducción

Cuando se habla de Educación para la diversidad, se habla de procesos que permiten que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad, aprendan de forma conjunta, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales, culturales, motoras o cognitivas. Se entiende como educación para todos, en el sentido que estos procesos no son exclusivos de la escuela ni de los escenarios pedagógicos, ni centrados en una población en particular; por el contrario, la Educación para la diversidad, corresponde al escenario social y, por tanto, todos los miembros de la comunidad pueden y deben relacionarse con el fin de que los procesos educativos de la sociedad sean para todos.

Esta concepción, que no es nueva, ha permitido configurar una serie de prácticas alrededor de la atención equitativa al conjunto de personas que pueden acudir a las instituciones educativas; sin embargo, existen diversas preocupaciones y diferentes formas de abordar la atención de personas con diferentes condiciones, que han dado origen a diferentes formas de abordarla.

De la instrucción en la discapacidad a la educación para la diversidad

La educación para la diversidad, puede ser vista como un proceso, un propósito, un concepto, una actitud, una tendencia o una política, una metodología, una técnica y de innumerables otras formas; por ello sus múltiples definiciones que han variado desde la integración escolar, la inclusión educativa, hasta la educación inclusiva, todas las anteriores definidas por la atención de la discapacidad, adoptada ésta como una condición del ser y no como una relación biopsicosocial. Esta multiplicidad de enfoques aparecen no solo porque es una preocupación contemporánea en el contexto del desarrollo humano, en un tiempo en el que las cosas se presentan cada vez más en su real complejidad, sino porque en general se podría considerar como una crítica a la modernidad y su inherente principio excluyente.

Quizás por lo anterior, esto, que actualmente se denomina “inclusión”, siendo llamada por otros “atención a la diversidad”, ha tenido en su recorrido histórico diferentes acepciones e interpretaciones y un vasto camino de creación de sus principios y modos de obrar, y contribuido a que hoy posea el carácter polisémico que lo caracteriza. El origen de dicho recorrido, bien se podría ubicar en el siglo XVIII, época en la que el raro, el diferente, el idiota, se constituyó en sujeto de atención clínica, visión que prevalece hasta hoy, pero con algunos avances en la modificación de tal visión. Estos avances en la visión del derecho a la educación se deben, a que es posible evidenciar un valor social, genuino o no, por mostrar la importancia de incluir a todos los ciudadanos sin distinción de su condición en los diversos procesos sociales y económicos, que bien podría revelar el interés de los estados por desvelar dicha importancia.

Parece haber un acuerdo cultural, social, teórico e institucional generalizado, en torno a la necesidad de superar cualquier tipo de exclusión por ello la pregunta que surge en diversos escenarios acerca de ¿Inclusión o no inclusión? parece no ser relevante. Es por ello que la dimensión teórica es posible constatar, que desde distintas disciplinas se ha logrado argumentar, por qué, para qué, a quién y cómo desarrollar procesos de inclusión y

atención a la diversidad; por consiguiente, los escenarios epistemológicos de esta discusión son igualmente diversos y con múltiples abordajes acerca de este asunto.

La diversidad de interpretaciones radica en la importancia de generar ambientes inclusivos en la multiplicidad de escenarios de vida social del ser humano; por ello, los argumentos van de lo filosófico a lo económico y por supuesto atraviesan generosamente los ámbitos educativos, un lugar común en el que coincide gran cantidad de autores.

Se propone en este texto, el concepto de inclusión observado en tres perspectivas: en la Inclusión como producción social, primera de ellas, se muestra una relación entre los valores de la sociedad occidental, la exclusión y la necesidad de la inclusión; en la segunda, la exclusión, en términos del enfoque de la normalidad; por último, se muestra un breve recorrido por las ideas de educación inclusiva y educación para la diversidad.

Inclusión como Producción Social

Tanto la inclusión como la exclusión son producidas socialmente; son acuerdos culturales en torno a las capacidades de unos y otros, para el desarrollo de las funciones que socialmente se les han encargado a los miembros de un grupo; por lo tanto, no se trata de una cuestión subjetiva, no pertenece al orden de la individualización, es algo que se produce y se aprende en grupo.

En relación con lo anterior, Oliver (1998) describe cómo los valores del ideario liberal están puestos en tres escenarios principalmente: las responsabilidades individuales, las competencias y el trabajo; quienes son incapaces de cumplir con estos ideales son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente adjudicados (OLIVER 1998, citado en ROSATO, 2009, p. 91).

En este sentido, la sociedad se basa en un principio básico, cada quien es por cuanto pueda hacer y producir, las tareas desempeñadas dan un lugar en la sociedad y permiten unos accesos; por lo tanto, los valores que se

relacionan con la ocupación permiten que el conjunto de miembros de una sociedad juzgue aquello que es bueno, malo, justo o injusto con base en el desempeño de dichas tareas.

La capacidad y la discapacidad son relatos necesarios para clasificar a las personas de acuerdo con las tareas que puedan desarrollar; este sistema de clasificación se basa en la “idea de «normalidad única» que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como de ideología legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad” (ROSATO, 2009, p. 87).

Esta normalidad que se forma a partir de un conglomerado complejo de condiciones, no solo habla de una estética particular, sino de unas condiciones corporales que se relacionan con los estados de salud.

Un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo– cuyos agentes intervienen para normalizar (ROSATO, 2009, p. 90).

En este sentido la producción social de la idea del capacitado y del discapacitado, del incluido y del excluido asigna roles para cada uno, el capaz es hábil y solidario, el discapacitado está enfermo y requiere ayuda y solidaridad dado que no produce lo que sí el capacitado: “capital” en este sentido, el discapacitado está también eximido de responsabilidades y de expectativas, está condenado a vivir sin muchas variaciones su papel de enfermo. Con lo anterior el individuo no tiene carga de responsabilidad de su condición ontológica, pero si se le obliga a recuperar su estado de salud ideal y sus capacidades en el orden de la funcionalidad “normal” para que pueda acomodarse subjetivamente en su condición de discapacidad (ROSATO, 2009).

Sin embargo, el principio productor de la exclusión es mucho más poderoso porque no se concentra en las “limitaciones” aparentes, también produce algunas, que si bien no se relacionan con enfermedades, sí terminan por limitar la participación efectiva de las personas en la sociedad, la homosexualidad, la condición de género, raza, etnia, creencia religiosa o pertenencia ideológica, condición de migración forzada o no, terminan por viabilizar o reducir la participación de los sujetos en la sociedad.

La exclusión como una producción social, redundante en desigualdad social, los imaginarios racistas, sexistas, xenófobos, religiosos, ideológicos se materializan en discursos y prejuicios; estos discursos transitan por medio de las narraciones que se hacen en todas las esferas de la sociedad. Lo particular de esta proposición es que la mayoría, por no decir que toda la población, comparte estas nociones acerca de sí misma, la gente cree determinadas cosas sobre la gente, así lo expone Rosato (2009) cuando propone:

Dado el carácter prioritario del trabajo en la cultura occidental, esas personas son consideradas ‘inútiles’ ya que no son capaces de contribuir al ‘bien económico de la comunidad’. De este modo se las clasifica de grupo minoritario en condiciones parecidas a las de otros oprimidos, como los negros o los homosexuales, porque al igual que a ellos se los considera anormales y diferentes (HUNY citado en BARNES, 1998, p. 62) (ROSATO, 2009, pp. 92-93).

Martín–Serrano (1986) explica cómo las representaciones y visiones del mundo, explícitas o implícitas en los relatos, articulan los sucesos del entorno con las creencias de los sujetos y los comportamientos colectivos; estos relatos viabilizan y organizan una visión del mundo, una cosmovisión, una determinada lógica de la realidad, permiten justificar y darles forma a los actos más cotidianos.

Para él, hay cuatro niveles en los que ocurre este modelamiento de las ideas y los actos: en primer lugar el Nivel Narrativo, en el que la

comunicación pública se comporta como una práctica enculturadora que propone un esquema de ideas y comportamientos por medio de narraciones y leyendas; en el segundo, un Nivel Cognitivo, el sujeto asume como propia dicha visión y la interioriza, la organiza y la justifica; en el tercer nivel, Nivel Práctico, el sujeto lo incorpora a su comportamiento, y en el Nivel Histórico, dichas narraciones tienen incidencia en el cambio social (MARTÍN-SERRANO, 1986).

De esta misma forma, las ideas que produce cada sujeto no son del todo originales; bajo esta perspectiva sentimos, pensamos y hacemos lo que nuestra sociedad nos ordena; por lo tanto, somos capaces, no sólo de juzgar al “discapacitado”, sino de discapacitarnos y discapacitar. El español Pablo Pineda Ferrer, actor, profesor, conferencista y escritor español, luego de ser galardonado con el premio Concha de Plata al Mejor Actor en el Festival de San Sebastián en 2009, por su participación en la película “Yo También”, fue noticia a lo largo del mundo, no tanto por la importancia de su logro, sino por ser un actor, escritor y académico Down.

Lo que aquí se acota es importante en dos sentidos, el primero, el morbo de una sociedad que discapacita al no discapacitado y se sorprende ante las maravillosas capacidades del discapacitado, pero también por las declaraciones de Pineda (el actor, escritor y académico) quien en muchas de las entrevistas que le hicieron declaró: la única diferencia entre mí y otros Down es que mis padres nunca me han considerado un discapacitado; tanto la capacidad como la discapacidad se construyen socialmente como se puede ver en la propuesta de Skliar.

Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas

o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias (SKLIAR, 2005, p. 16).

En este sentido, la sociedad produce y reproduce el discurso de la discapacidad, de la condición diferente, y por lo tanto afianza la conducta y excluye a quienes son diferentes; algunos “discapacitados” se les considera como tal, no necesariamente, por las dificultades que tienen en órdenes motrices, cognitivos, sensoriales o psíquicos; lo son sobre todo por un tipo de convicción de la incapacidad, los discursos emergentes en sus familias y en general en la sociedad actúan sobre ellos, si la sociedad los considera discapacitados, ¿por qué ellos pensarían algo diferente?

Para Rosato (2009) es fundamental entender la discapacidad como una producción social inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad; es, ante todo, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (Rosato, 2009, p. 93). Esta perspectiva es útil no solo para pensar que lo que se dice y lo que se hace no tiene un origen fáctico, sino que se pueden generar nuevos discursos que actúen de la misma forma, pero que permitan que la sociedad observe y constate capacidades diversas en el lugar de enfermedades.

El reto entonces es generar procesos de atención y acompañamiento para las personas con capacidades diversas que no los excluya de los entornos sociales, que no los condene a asumir el rol del enfermo, el pobre, del menesteroso, sino que les permitan definir sus horizontes de vida, luchar por alcanzar sus metas y definir los logros obtenidos, todo esto por los derechos que les permite el simple hecho de ser humanos.

Inclusión: Normalidad y anormalidad

La exclusión hace parte de la cosmovisión cultural, de la misma forma o incluso como consecuencia de otra idea igual de potente, la normalidad; los grupos sociales se dividen entre normales y anormales, los anormales son todas aquellas personas diferentes al estereotipo reinante en la cultura; la

normalidad es entonces una ideología que configura las prácticas de exclusión del anormal.

Esta dualidad, normal-anormal, produce un conjunto de expresiones que a su vez producen prácticas mediante las cuales se considera “la enfermedad el otro de la salud, la barbarie el otro de la civilización, y así sucesivamente” (Skliar, 2002, p. 95). “En apariencia ambas caras dependen una de la otra, pero la dependencia no es simétrica: la segunda depende de la primera para su aislamiento forzoso. El primero depende del segundo para su autoafirmación” (BAUMAN, 1996, citado en SKLIAR, 2002, p. 95).

Esta dualidad da origen a un conjunto de ocupaciones: el anormal debe ser atendido por el normal capacitado, con el fin de capacitarlo y aproximarle a la normalidad. Asimismo, es muy frecuente que los padres de familia esperen que sus hijos se curen con un conjunto de terapias o con medicamentos, pues también empresas médicas ofrecen este tipo de posibilidades, y la idea de la enfermedad y la esperanza de la normalidad rondan la cabeza de muchos de los allegados de los “discapacitados”, para quienes lo más duro es saber que su familiar no es como él o como los demás, que no es normal.

La normalidad con enfoque de las prácticas sociales, profundiza las problemáticas de la sociedad en torno a la exclusión, genera sentimientos xenófobos, pues siempre el raro será considerado como anormal y necesariamente deberá ser separado y violentado; pero al mismo tiempo, el normal sentirá una suerte de superioridad moral que incluso le permite determinar qué puede, qué no puede y en qué medida puede hacer el anormal.

Inclusión y valores culturales: Disertación acerca de las capacidades y las oportunidades

El 27 de enero de 2018, en el portal electrónico del Diario El País de España, elpais.com, se hallaba publicada una noticia que describía una problemática de la región europea, se refiere a la implementación del uso de

chalecos con peso de arena , de hasta seis kilos, con el propósito de aumentar la concentración y trabajo en mesa de niños con trastorno de hiperactividad, lo cual desató una polémica, pues la editorial se refería a una estrategia que viene aplicándose, hace algunos años, en un conjunto de instituciones educativas en Alemania que atienden a niños diagnosticados con trastorno de hiperactividad y ansiedad en aulas regulares; los profesores de estas instituciones defienden la medida, dado que consideran que su uso ha mejorado la concentración de los estudiantes; mientras tanto, profesionales de pediatras y especialistas médicos muestran su preocupación por la salud de los niños, considerándolo, incluso, un maltrato a los menores y como una decisión éticamente irresponsable, dado que no hay estudios que demuestren la efectividad de los dispositivos y en su lugar, sí serias probabilidades de causar daños ortopédicos.

Cualquiera sea la posición que se defienda en el caso de la noticia a la que se hace referencia, hay una coincidencia en los dos argumentos, ambos se preocupan por tratar la discapacidad como una cuestión a resolver, a acompañar por medios de terapia y en la medida de lo posible a curar, tanto docentes como profesionales médicos, en este caso, se preocupan por controlar a los estudiantes, una cuestión muy importante sin duda, sin embargo, dejan de lado algo también importante el ser humano, sus sueños y el desarrollo diverso de sus capacidades.

Hablar de inclusión sin hablar de los valores implícitos en la cultura, significa descuidar por qué hay una enorme preocupación por la inclusión al interior de la cultura, al menos la occidental, estos valores que normalmente los seres humanos experimentan como miedos, alegrías y entusiasmos terminan por soportar las acciones que se desarrollan a diario. En este entendido, hablar de inclusión significa hablar de valores culturales, es hablar de todas aquellas ideas que les dan forma a las prácticas, todas las representaciones que permiten argumentar todo lo que se hace; se aspira a que una persona no solo resuelva sus necesidades más apremiantes, sino que desarrolle su horizonte de vida, que pueda soñar y trabajar para

alcanzar sus sueños independientemente de que los cumpla o no, que se garanticen sus derechos, los básicos y los más complejos.

No resulta extraño que los procesos de inclusión deriven, entonces, en garantizar que una persona pueda resolver al menos sus necesidades básicas y que los programas de atención deriven en capacitación laboral, si son nuestras preocupaciones; los programas estatales se orientan de forma más o menos cercana a este propósito.

Una sociedad liberal, necesariamente moderna, ha puesto el trabajo en el nivel más alto de sus valores (Rosato, 2009; Giddens, 1993), en este sentido, cuando se habla de inclusión, se está hablando de incluir a alguien que no necesariamente cumple con determinadas tareas; un análisis simple puede mostrar cómo a pesar de que las ocupaciones que se desarrollan en la sociedad y no son monetariamente pagas, si establecen una relación entre fuerza de trabajo y una labor por cumplir; muestra de esto son las ocupaciones domésticas, bien una persona puede ocupar su fuerza de trabajo en una tarea que no es remunerada pero que redunda en el cuidado de alguien o algo y en este sentido cumple una labor.

La valoración que se establece sobre el sujeto en condiciones de discapacidad, no se enfoca necesariamente en el goce de sus derechos, sino en el cumplimiento de dichas labores, en el desempeño de las ocupaciones, lo que pone a los procesos de atención al discapacitado necesariamente en la habilitación para el desempeño o en la búsqueda de una cura para su condición y no en el desarrollo de su horizonte de vida.

El argumento que se propone en este texto, es diferente; no intenta mostrar cómo puede hacerse o si debe hacerse una habilitación para el cumplimiento de una tarea, dado que la sociedad sigue siendo liberal y moderna con un valor sustantivo en la relación fuerza de trabajo- labor cumplida, sino se centra en la relación oportunidades - capacidades con el fin de argumentar rutas metodológicas de inclusión que permitan una atención integral de las personas en general orientada al desarrollo de sus horizontes de vida.

En este sentido la discusión sobre la inclusión atraviesa necesariamente este escenario, el de la capacidad, capacidad de preparación y capacidad de trabajo (desempeñar una ocupación). Para dar esta discusión es necesario abordar dos conceptos, el de capacidad como algo que una persona puede hacer, pero cuyo origen se halla en el interior de la persona; la Real Academia de la Lengua (RAE) la define como: capacidad de obrar como una aptitud para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una obligación, y las oportunidades como las posibilidades que tiene de hacer eso, de realizar su capacidad; es decir, todas aquellas circunstancias y recursos de las que la provee el medio; de nuevo la RAE lo define como: Momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo.

Esta relación capacidad-oportunidad es indisociable en la medida en la que conjuga los dos elementos que permiten que alguien pueda hacer algo; es decir, que estos dos componentes son indisociables; solo en la conjugación de los dos es posible la existencia de ambos.

Para darle forma a este argumento, es importante citar el trabajo de Nussbaum, quien ha dedicado sus esfuerzos, además de la filosofía clásica y la filosofía política, a la filosofía del derecho; Nussbaum con una Influencia muy marcada de Rawls (aun conservando sus distancias y manteniendo serias controversias con él) ha definido una suerte de doctrina política que se dedica a especificar algunas condiciones para que una sociedad sea mínimamente justa; esta teoría es muy reconocida como «enfoque del desarrollo humano», «enfoque de las capacidades» o «enfoque de la capacidad». Dicho paradigma se propone como alternativa al que ha sido y es hegemónico, al que Nussbaum llama el enfoque PIB (Nussbaum, 2012).

Su propuesta está orientada a establecer una teoría que contemple que la sociedad no está conformada por un conjunto uniforme de personas, sino que cada uno de ellos es diferente y que no puede haber equidad en la medida en la que no se tenga en cuenta esto; sus propuestas se han destacado, sobre todo, por el valor que asigna a los casos particulares y excepcionales; para ella, las posturas que le anteceden tienen un enfoque

utilitarista, es decir se concentran en la utilidad del logro, incluyendo aquí la calidad de vida, por lo cual, homogenizan a la población para argumentar la búsqueda del índice de felicidad promedio para todos los integrantes de la sociedad.

Para Nussbaum, el punto más destacado del enfoque de capacidades radica en que a lo largo del mundo la gente lucha por tener una vida dignamente humana y valiosa; en este sentido, cada persona se forja la realización de su horizonte de vida; las personas quieren vidas humanas con significado; en sentido contrario los gobiernos se enfocan solamente en el desarrollo económico asumiendo que los ingresos cubren el grueso de las necesidades y que otorgan las oportunidades suficientes para cubrir las necesidades de la gente; por esta razón, es fundamental “ofrecer las bases filosóficas para una explicación de los principios constitucionales básicos que deberían ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones, como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad humana” (GOUGH, 2008 citando a NUSSBAUM, 2002, p. 182).

En este sentido es que Nussbaum orienta su propuesta, basándose en el concepto de capacidad, dado que se relaciona con “lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser” (GOUGH, 2008, citando a NUSSBAUM, 2002, p. 186); esto marca un principio en el reconocimiento de las diferencias entre las capacidades de las personas; no todos tienen las mismas ni en el mismo nivel de desarrollo.

Esta propuesta de Nussbaum contrasta con las tradicionales formas de medir el bienestar de las sociedades, Peña (2009), caracteriza esta medición señalando que a lo largo de la historia reciente pueden reconocerse al menos tres formas de medir este bienestar, aun cuando sea imposible precisar si los elementos que componen las mediciones efectivamente dan cuenta del bienestar; dado además la complejidad del término, estas tres formas son: *Enfoque Económico* en el que la felicidad y el bienestar son proporcionales a los bienes materiales; *El Enfoque de la Funciones de*

Utilidad en el cual el bienestar se relaciona con la satisfacción de las necesidades, tanto individuales como colectivas; es decir, se miden los bienes y servicios a disposición de las comunidades; el tercero, es el de *La medida del Bienestar Social* a través de los indicadores sociales; este enfoque asume que los procesos y fenómenos sociales son multifacéticos y multidimensionales; en este sentido un indicador social no debe de ser una simple estadística sino que debe suministrar información que relacione diferentes componentes de una estructura compleja.

La crítica de Nussbaum, se orienta, en general, a los enfoques utilitaristas, que en este caso, serían los primeros dos que se relacionaron anteriormente; sin embargo, su crítica es generalizada; para ella, los enfoques que no tienen en cuenta las capacidades dejan de lado la distribución; lo que sobra de satisfacción en las clases altas puede justificar la miseria de quienes pertenecen a clases menos favorecidas en la escala social, los pobres son el medio de la felicidad de los ricos; al igual que el enfoque PIB deja de lado los elementos diversos de la vida humana y organizan todas las satisfacciones en un solo conjunto y se pueden medir en una escala valorativa única.

El problema del utilitarismo es que, al menos en el discurso, enfoques como el del PIB se enfocan únicamente en la búsqueda de riqueza financiera y material, razón por la cual las personas hacen personales las satisfacciones de aquello que consideran pueden hacer; todo esto impide el reconocimiento de las libertades sustanciales para ejercer las capacidades y de llevarlas a cabo; por esto indica Nussbaum que la gente necesita enfoques teóricos que puedan ayudarles en sus esfuerzos, no enfoques que limiten estos esfuerzos o los eliminen; el propósito del desarrollo es generar ambientes que permita que la gente disfrute vidas largas, saludables y creativas.

El aporte sustantivo de Nussbaum recae en reconocer la importancia de los casos particulares y excepcionales; estos no eran tenidos en cuenta en las teorías políticas liberales contemporáneas y en las concepciones de la

justicia; para la autora, es importante diferenciar las capacidades que puede tener una persona en “condición de discapacidad” porque, si bien, en teoría tiene las mismas oportunidades, definitivamente, no las mismas capacidades; no basta con garantizar a cada persona los mismos derechos, sino que hay que propender por generar las condiciones para que ellos puedan desarrollar sus capacidades.

Las capacidades –dice la autora– “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (NUSSBAUM, 2002, p. 40). Para comprender mejor este enfoque de las capacidades es fundamental reconocer la pregunta de Amartya Sen es ¿igualdad de qué?, la respuesta de Nussbaum, es “La igualdad de capacidad básica” como aquella cuya ausencia impide a una persona satisfacer sus necesidades básicas (COHEN, 1996, p. 49).

Lo que sugiere este texto, es el reconocimiento de capacidades específicas, las diferencias adaptativas; las personas hacen personales sus satisfacciones hasta cierto nivel, hasta donde pueden llegar; el enfoque es un aliado de un statu quo injusto; reconoce además, el valor de la lucha y la búsqueda de aquello en que queremos participar en la definición de la vida de cada quien; por lo tanto, espera de cada quien el reconocimiento de la puntualidad de sus capacidades en relación con sus oportunidades.

Para Nussbaum las capacidades son la combinación de un conjunto de funciones básicas como comer, desplazarse, trabajar, buscar alimentos, etc. y cada persona cuenta con un conjunto definido de funciones que le permiten asegurar su vida; en este sentido los compromisos de los estados se dan en orden de la garantía de reconocer capacidades y aprovechar oportunidades, desarrollarlas y fomentarlas; de este modo, las capacidades son un concepto de justicia social y se basan en el concepto de dignidad humana; las capacidades son exigencias a las que una sociedad debe responder a su pueblo si es que se precia de una sociedad socialmente justa.

Las capacidades no pueden ser vistas como un listado de derechos, porque si bien los derechos hacen parte y se relacionan con los de aquellas, estos para Nussbaum, tienen un valor negativo en la medida en que los gobiernos pueden ver cuáles cumplen y cuáles no, mientras que las capacidades ya están desarrolladas en cada individuo; por lo tanto, las capacidades deben ser vistas como sistema en el que interactúan las funciones, las habilidades, las libertades y oportunidades.

Las instituciones gubernamentales deben asegurar el funcionamiento fértil de las capacidades; es decir, fomentarse en su conjunto, fortalecerlas y transformarlas, procurando que cada quien reconozca lo que espera de la vida y pueda dar una lucha frontal por alcanzar lo que quiere; así, deben estas instituciones alejarse de la desventaja corrosiva, es decir, la ausencia de accesos culturales y oportunidades en los que las capacidades, no solo, no se desarrollan, sino que están ausentes.

Nussbaum definió un decálogo de capacidades que engloban no sólo los derechos de la población y estas en sí mismas pueden sugerirse como garantías en términos de justicia social y política; estas son:

1. Vida vivir una vida normal no morir de forma prematura.
2. Salud física, alimentación, lugar adecuado para vivir y la salud reproductiva.
3. Integridad física, poder desplazarse de un lugar a otro, poca preocupación por riesgos o peligros, no estar amenazado o con riesgos.
4. Los sentidos, la imaginación y el pensamiento para el arte (las emociones, mantener relaciones emocionales significativas, amar, preocuparnos y compadecernos).
5. Razón práctica (libertad de conciencia, poder formarse una concepción del bien y reflexionar sobre los planes de vida).
6. Afiliación, vivir en, con y para los otros, preocuparse e interactuar.
7. Libertades de asociación política.
8. Poder vivir una relación próxima, funcional y respetuosa con el ecosistema.

9. Lúdico, poder reír, jugar y disfrutar de actividades que tengan que ver con la recreación.
10. Control sobre el propio entorno político, participar en deliberaciones y decisiones públicas (poder disponer de cosas de propiedades que nos puedan asegurar la auto-subsistencia el trabajo y las condiciones necesarias para el resto de las capacidades) (GOUGH, 2008, p. 182).

Este decálogo es antes que otra cosa, una herramienta que permite pensar en los compromisos que tienen los estados con cada uno de los individuos en la sociedad y la complejidad del diseño de las políticas que deben proporcionarse para atender las problemáticas que presenta la sociedad. Una lectura sistémica de esta propuesta es necesaria, en la medida en que el desarrollo de las capacidades, no solo es generativa, es decir contribuir al desarrollo de una, permitirá el desarrollo de otras, sino que es necesario trabajarlas en conjunto, evitando de esta forma, que se haga una apuesta transaccional (utilitaria). Su importancia recae no solamente en el reconocimiento de las capacidades o en la descripción de las capacidades básicas, sino que, además, encuentra en ellas un valor sistémico; para Nussbaum hay una condición interdependiente en las capacidades; no puede apostarse por unas sí y por otras no, de forma selectiva; debe propender por todas, dado que, al mismo tiempo, propender por una es propender por la otra.

Chomsky (2001) en una de sus producciones más recientes, *La des-educación*, se ocupó de estudiar la relación libertad-oportunidad, que en resumen se encuentra en el mismo espectro de la discusión de Nussbaum; sintetiza Chomsky “dar la libertad sin dar la oportunidad es un regalo envenenado” (CHOMSKY, 2001, p 56), el Estado por sus diferentes instituciones puede asegurar las condiciones suficientes para fortalecer y fomentar las capacidades.

La forma de garantizar el acceso equitativo a las oportunidades es, sin duda, la mayor apuesta de educación inclusiva entendida como “una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción, ni un conjunto de

acciones” (ARNAIZ, 1996, p. 27); este acceso se da, no solo por medio de la garantía de bienes y recursos, sino por medio del diseño de escenarios de trabajo colaborativo; es imposible garantizar el desarrollo de las capacidades si los sujetos no se relacionan y encuentran en otros lo que esperan o al menos se retan para alcanzarlo. “Los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva son: Los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje” (ARNAIZ, 1996. p. 28).

Aquí aparece otro componente fundamental de la educación para la diversidad, ésta es una apuesta curricular en esencia, pues para el desarrollo de las capacidades de los niños en la escuela, se deben proporcionar oportunidades que impliquen, una serie de adecuaciones y ajustes razonables en la vida institucional y comunitaria, como la dotación en la infraestructura, rediseño de las prácticas docentes, adecuación de los planes de trabajo, reestructuración de los procedimientos administrativos; también un diálogo entre todos y el compromiso de los padres de familia, quienes también deben fortalecer sus capacidades para acompañar a sus hijos en el proceso. Para Duck y Loren (2010) los fines de la educación que atiendan las capacidades diversas e el desarrollo, se orientan a conseguir que todos sus integrantes “desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad” (DUK; LOREN, 2010, p. 4); solo una educación de enfoque de diversidad puede darle forma a este tipo de currículo.

En los procesos de educación para la diversidad aparece un elemento fundamental que funge como puente entre la ampliación de las capacidades y la dotación de oportunidades en la escuela, como apoyos, entendidos como todos aquellos materiales, objetos simbólicos, acciones, recursos, estrategias y talento humano capaz de mediar entre las oportunidades para asegurar la potenciación de las capacidades de cada niño y el conjunto de la comunidad

en la escuela. Este concepto es clave y transversal, pues añade una característica más a la educación inclusiva, al precisar los satisfactores de las necesidades de los niños y jóvenes en la escuela.

La educación para la diversidad como respuesta a la exclusión y desigualdad Social

La Escuela como una institución de la sociedad y de la cultura es naturalmente un centro en el que se producen y reproducen prácticas de poder (FREIRE, 2009); estudiantes, docentes, administrativos, personal general y padres de familia cumplen un rol que está mediado por el poder que le otorga su investidura; cada quien, más o menos, se comporta de acuerdo con las obligaciones de su ocupación; pero en general, la escuela se ha ocupado de decir qué se debe hacer para obtener ciudadanos adecuados para cada sociedad.

Tradicionalmente se han planificado las actividades y los proyectos de centro sin contar con la voz de las y los familiares; sabiendo antes de hablar con ellos la decisión que se iba a tomar. La comunicación escuela-familia se ha basado así en actos comunicativos de poder. (SKLIAR, 2005, p. 18)

Si la escuela reproduce las prácticas de poder, reproduce, por ejemplo, el acceso cultural al que cada integrante de la comunidad tiene oportunidad; también reproduce las injusticias que imperan en la cultura, en este caso la exclusión.

En los años 70, Freire publicó una serie de documentos entre los que se cuenta “La Pedagogía del Oprimido”; a lo largo de este trabajo, el autor presenta un argumento importante para complementar la discusión acerca de la exclusión; para Freire, la escuela tradicional está diseñada por intereses, grupos y clases dominantes; por tal razón, la Escuela y “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (FREIRE, 2005, p. 24); por lo tanto, los métodos diseñados en la opresión no pueden

liberar al oprimido; en este sentido, la exclusión y la desigualdad social se relacionen de forma interdependiente.

Para Massey (2012), las desigualdades sociales se reflejan también en desigualdades educativas; en este caso, el acceso cultural permite o no que una persona esté en la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades y que sepa aprovechar las oportunidades:

El desarrollo desigual dentro de un país hace una diferencia en relación con cómo funciona esa sociedad. Por ejemplo, si hay personas jóvenes que no tienen acceso a la cultura, van a tener dificultades para entrar en determinados espacios, como los grandes museos o lugares por el estilo, espacios oficiales del arte; esta dificultad empeora la exclusión. (ENGLER, 2012, p. 12)

Es fundamental reconocer el papel político y social de la escuela, no solo en el sentido de proteger los derechos de los niños y jóvenes a ser educados; su función es también diseñar ambientes que no excluyan y que reduzcan las exclusiones, que aumenten el acceso cultural de sus integrantes y que reduzcan la desigualdad y que permitan a cada quien procurar por el desarrollo de su horizonte de vida, por ello la educación para la diversidad es un proceso de formación que reduce significativamente las barreras de aprendizaje que se imponen a los estudiantes que, sistemáticamente, han sido marginados del derecho a educarse, entendido este como el derecho a acceder libremente a los bienes de la cultura y favorecer la participación de los niños en el desarrollo de las comunidades de aprendizajes que integran.

Educar en y para la Diversidad

En 1842 Édouard Séguin publicó *Théorie et pratique de l'éducation des idiots*, uno de sus más importantes trabajos para tratamiento de niños, en esa época, considerados como *mentalmente discapacitados*; describió

cabalmente los comportamientos y características que presentaban sus pacientes (MARTÍNEZ; GÓMEZ, 2012).

Séguin, trabajó fundamentalmente el problema educativo de la idiocia, a la que consideraba como una enfermedad del sistema nervioso que separaba órganos y facultades del control y la voluntad, por lo que se hacía necesaria una acción fisiológica básica y, desde la adquisición del control muscular, intentaba corregir la incapacidad intelectual y la atención. Junto a esto, Séguin propuso fomentar las buenas condiciones en lo que se refiere a la higiene, la alimentación, el vestido y un régimen de vida personalizado. Séguin insistió mucho en la percepción: enseñaba a captar la temperatura, la consistencia, el volumen y la dimensión.

En 1846 escribió que este tipo de niños tienen impedido el movimiento, la sensibilidad, la percepción y el razonamiento, la afectividad y la voluntad; la única manera de remediarlo es mediante la educación. Su método, consistía en “conducir al niño”, en “llevar al niño” de la mano en la educación del sistema muscular y nervioso. Ese mismo año publicó *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (Paris), un grueso volumen de 734 páginas. En 1847 publicó *Jacob-Rodrigues Pereira, premier instituteur des Sourds et Muets en France, 1744-1780*, judío que procedía de Extremadura (FRESQUET, 2015).

Describió los comportamientos de algunos individuos afectados por trastornos de comportamiento y encontró una relación entre ciertas afecciones y las habilidades para detectar de forma más aguda algunos estímulos del ambiente, en este sentido hay un precedente de cuidado a población con capacidades diversas, todas estas con un enfoque médico. Se hace este breve relato para destacar que las experiencias enunciadas entre el Siglo XVIII y el XIX se enfocaron en el tratamiento de los denominados niños salvajes, denominados *idiotas*; esta perspectiva terminó por justificar una idea que aún permanece vigente: la de la enfermedad y, de esta forma, la de la necesidad de curar la discapacidad, así como el diseño de espacios

particulares para el tratamiento de las enfermedades de la misma forma que una perspectiva en la educación conocida como la pedagogía médica.

El paradigma de la rehabilitación aparece entrado el Siglo XX, los múltiples lesionados que regresan a casa luego de las guerras fomentan el desarrollo de herramientas, terapias y estudios al respecto. Esta perspectiva influyó también el tratamiento a niños con dificultades motoras y se generalizó como ruta de abordaje a la discapacidad (FRESQUET, 2015; MARTÍNEZ; GÓMEZ, 2012).

En el mismo contexto de la llegada de políticas educativas orientadas desde instituciones supranacionales, se hizo presente la integración educativa; los espacios antes dedicados solamente a niños regulares, empezaron a ser ocupados por niños con múltiples dificultades; de esta forma, se dio por sentado la superación de la dificultad; sin embargo, se hicieron manifiestas nuevas dificultades; puertas y rejas empezaron a separar a unos y otros estudiantes dado que el paradigma imperante era el del tratamiento terapéutico.

Perspectivas contemporáneas se acercaron a la educación incluyente; todos los niños ocupan un mismo espacio, niños con discapacidades sensoriales pueden compartir espacio con niños con discapacidades físicas o mentales, lo que implica todo un reto a nivel curricular y formativo, dado que lo que se espera de este nuevo enfoque es una capacidad instalada en las instituciones educativas que permita que todos los miembros de la comunidad se comprometan con la inclusión.

Con respecto al anterior postulado la discapacidad se afina en un enfoque biopsicosocial, en tanto aparece como el resultado de la exposición de las diversas formas de actuar y relacionarse de unos con otros, en las que se exhiben capacidades diversas para hacer, aprender, sentir, soñar y estar en el mundo, enfrentadas a barreras representacionales, materiales, arquitectónicas y simbólicas que hacen que las personas ingresen a una “condición” y /o “situación “ que las limita para actuar con regularidad y de acuerdo con las actuaciones que se esperan de los demás.

Es importante precisar aquí, que el concepto de “condición de discapacidad” se adhiere al reconocimiento del derecho de los niños y los jóvenes, sistemáticamente marginados de la escuela por sus características diferenciales evidentes, no obstante, al interior de una estructuración curricular, los imaginarios, las representaciones y los símbolos se deben orientar a la instalación de un enfoque de capacidades diversas de aprendizaje, como aquellas formas diversas de interactuar con la realidad y resolver los problemas cotidianos y específicos a los que se enfrentan día a día los niños y jóvenes en la escuela y en la sociedad.

La educación para la diversidad, busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (ARNAIZ, 1996, p. 4), lo que supone un reconocimiento de cada uno de los miembros de la institución como personas que son susceptibles de incluirse, no sólo a aquellos que muestran algún tipo de discapacidad.

Así, la educación para la diversidad tiene como objetivo final reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones. La educación para la diversidad debe hacer explícito el derecho a la educación de calidad y con enfoque de equidad, para todas las personas, pues es la base de una sociedad más justa, (BLANCO, 2006, p. 6), de esta forma se espera que la escuela redunde en la formación de actitudes solidarias, cooperativas, respetuosas de las diferencias y por ende pacíficas (BLANCO, 2006; FLORIDO, 2018).

Para Blanco (2006), retomando las orientaciones de la Unesco (1998), los estados deben orientarse, en principio, a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de su origen o condición; posteriormente deben ocuparse de superar la segregación y, por último, hacer todos los ajustes curriculares que le permitan viabilizar la educación inclusiva (BLANCO, 2006).

Estas perspectivas han llevado al reconocimiento de una característica inherente al ser humano, la diversidad; los currículos inclusivos no esperan incluir únicamente a la población con discapacidad, dado que eso los pondría de nuevo en la perspectiva integracionista; un currículo incluyente espera incluir a todos en su compleja diversidad.

En este sentido, la educación para la diversidad es un modelo ideológico, democrático; es un conjunto de valores sobre el que operan un conjunto de personas que hacen parte de una institución educativa; este tipo de currículos necesitan de la participación y el compromiso de todos sus integrantes, con el fin de garantizar que sean todos quienes construyen de forma democrática el currículo.

La evaluación permanente del currículo orientado a la educación inclusiva, debe permitir entre muchos, dos elementos fundamentales; el primero, la generación de procesos de educación colaborativos y cooperativos, es decir, procesos que permitan que todos compartan todo, esto, en el sentido de sus saberes; los integrantes de la comunidad, independientemente de su labor, deben acompañar con sus saberes a quienes no han desarrollado las comprensiones y las habilidades que ellos ya han desarrollado, pero también estos saberes deben desarrollarse de forma cooperativa procurando que sea la comunidad y, la institución la que alcance conocimientos suficientes para continuar el proceso de inclusión.

El segundo elemento es el del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) los currículos orientados a la educación inclusiva deben, necesariamente, proponerse que a través del DUA, los componentes de un currículo deben orientarse a lograr con enfoque de equidad, a que todos alcancen unos propósitos que bien se relacionan con la institución, pero también, con su horizonte de vida; en este sentido, el conjunto general de prácticas deben basarse en esta perspectiva; como lo aseguran Pastor, Sánchez y Zubillaga (2013), el DUA proporciona “un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los

materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes” (PASTOR; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2013, p. 20).

El DUA, en este sentido, materializa las aspiraciones que se plantean las instituciones en términos curriculares y didácticos, en la medida que dictan algunos elementos generativos para la orientación del grueso conjunto de prácticas necesarias para consolidar una educación inclusiva (FLORIDO, 2018).

Apoyados en lo definido por la Unesco (2017), la educación para la diversidad, es un proceso permanente que valora, reconoce y atiende la diversidad en las formas de hacer, aprender y estar en el mundo y cuyo propósito es favorecer el desarrollo pleno de las capacidades humanas a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje común, sin discriminación, en los que la cooperación, la colaboración y la solidaridad son medios para conseguir los fines de la educación para todos. Asume también, que es sólo a través de los apoyos contenidos en todos los ajustes razonables que se conquista la materialización del derecho a la educación de los niños y los jóvenes, sin distingo de sus condiciones y/o situaciones.

Con todo lo anterior, la perspectiva de educación de educación para la diversidad, permite declararla como un proceso instalado en la escuela y en la sociedad, cuyo propósito fundamental es reducir al máximo las barreras que se imponen para que los niños y jóvenes aprendan y participen en su desarrollo. Asimismo, es un acto político, por cuanto se configura como la vía más expedita para conseguir que se les garantice a los niños y a los jóvenes el derecho a la educación, y con ello, la escuela se convierte en escenario garante de ese derecho fundamental. Por otra parte, la educación en y para la diversidad, es un proceso instalado en la escuela que pretende ampliar las capacidades de los seres humanos que allí asisten, al ofrecer las oportunidades suficientes, entendidas estas, como los ajustes que se deben hacer en materia de lo físico, lo simbólico, en materia de las adaptaciones, flexibilizaciones y diversificaciones curriculares sobre las cuales se fundamentan las prácticas educativas, tales que, les permitan a los

estudiantes, ampliar las capacidades que tienen para aprender y participar activamente en su proyecto de vida. En términos generales, ella, como proceso educativo, permite que los niños y jóvenes se reconozcan como agentes sociales de cambio a través de su participación, es en sí misma acto político, por cuanto garantiza que todos tengan un lugar en la escuela para opinar, aprender, soñar y decidir sobre su propia vida.

Referencias

Arnaiz, P. Las Escuelas son Para Todos. *Siglo Cero*. Vol. 27. 1996. pp. 25-34
Recuperado de:
http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Blanco, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3, 2006. pp. 1-15. Recueprado de :
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

Chomsky, N. *La (Des)-Educación*. Barcelona: Crítica. 2001.

Cohen, G. ¿Igualdad de qué? Sobre el Binestar, los bienes y las Capacidades. En M. N. Sen, *La calidad de Vida* pp. 27-53. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1996.

Duck, C. y Loren, C. Flexibilización del Curriculum para atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, No. 1, 2010. pp. 187 – 210.

Engler, V. Los espacios están llenos de poder, son un producto de las relaciones sociales. *Diario*, p. 12. 2012. Recuperado de:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-206595-2012-10-29.html>

Florido, H. Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial. En O. L. (Compiladores), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. pp. 49 – 68; 244. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2018.

Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. 2009.

Fresquet, J. (20 de Enero de 2015). *log Medicina, HIstoria y Sociedad*. Universidad de Valencia. Obtenido de log Medicina, HIstoria y Sociedad.Universidad de Valencia. Tomado de
<http://historiadelamedicina.wordpress.com/2015/01/20/edouard-seguin-1812-1880-y-la-ensenanza-de-los-ninos-con-retraso-mental/>

Giddens, A. *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza. 1993.

Gough, I. *El enfoque de las Capacidades de M. Nussbaum: Un analisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global No 100. Pp. 177-202. CIP-Ecosocial/ICARIA. 2008.

Martínez, A. y Gómez, L. O Caso Víctor De Aveyron E Os Nenos Salvaxes, Santiago de Compostela. *Revista Maremagnum Autismo Galicia* No. 16, pp. 51 - 66. 2012. Recuperado de: http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_download&gid=125&Itemid=76&lang=gl

Martín-Serrano, M. *La producción social de la comunicación*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente y Editorial Félix Varela. 1986.

Massey, D. (26 de Junio de 2012). *Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*. Recuperado de Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona: <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/espacio-lugar-y-politica-en-el-momento-actual/211471>

Nussbaum, M. *Women and Human Development: The capabilities Approach*. New York: CUP. 2002.

Nussbaum, M. *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós. 2012.

Pastor, Sánchez y Zubillaga. *Diseño Universal de Aprendizajes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 2013.

Peña, B. La Medición del Bienestar Social: una revisión crítica. *Revista de Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 27, No. 2, pp. 299-324. 2009.

Rosato, A. El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*. No. 39, pp. 87-105. 2009.

Skliar, C. *Educación y Sociedad* No. 79, pp. 85-123. 2002.

Skliar, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 17, No. 41, pp. 11-22. 2005.

UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior* New York: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. 1998.

UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO. 2017.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.