



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 28 de julio, 2021]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 5, Núm. 2, agosto-diciembre 2021, págs.38-59

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 28 de febrero, 2021

Fecha primera revisión: 07 de marzo, 2021

Fecha segunda revisión: 29 de marzo, 2021

Fecha tercera revisión: 17 de abril, 2021

Fecha de aceptación: 09 de mayo, 2021

Publicada: 01 de agosto, 2021

La inclusión educativa como problema antropológico

Edison Francisco Higuera Aguirre

Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad
Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

Doctor en Filosofía por la Pontificia Universitas Antonianum, Roma, Italia

E-mail: ehiguera821@puce.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-5543-1524>

Resumen

El problema de la inclusión educativa ha sido considerado como una lucha por la aprobación de leyes y la consecución de derechos de grupos históricamente excluidos y su incorporación en actividades, funciones e instituciones antes negadas; o por la visualización y la aceptación social de realidades diversas por parte de una sociedad que tiende a homogeneizar a sus miembros. Para la exposición del problema, se parte de la tesis de la existencia de un paradigma dominante, que sostiene la exclusión de personas y grupos, calificado como paradigma de la normalidad. Sobre esa base, el artículo se propone analizar las características del paradigma de la normalidad contrapuesto al paradigma de la Otredad, de modo que se establezcan sus características y diferencias radicales. Igualmente, se propone extraer las posibles contribuciones del paradigma de la Otredad para la construcción de una inclusión educativa, que parta del respeto profundo del Otro y de sus preocupaciones. Con esta finalidad, se parte de una revisión bibliográfica, matizada por el respectivo análisis hermenéutico, que genera la interpretación de textos y situaciones

históricas contextuales. Como conclusiones se establece que el paradigma de la normalidad ha sido construido a partir de los atributos de homogeneidad, integridad, perfección y completitud del ser, y sobre ellos establece los criterios de distinción entre normalidad y anormalidad. Además, se afirma que el paradigma de la otredad parte de la consideración metafísica del Otro, como radicalmente otro; desmiente la división arbitraria entre personas normales y anormales, y se construye sobre un conjunto de principios éticos que se derivan del respeto de la alteridad radical del Otro. Finalmente, se afirma que la valoración de la inclusión educativa a la luz de los dos paradigmas expuestos conduce a resultados distintos y distantes.

Palabras clave: *normalidad; anormalidad; inclusión; paradigma ontológico; paradigma de la otredad.*

Educational inclusion as an anthropological problem

Abstract

The problem of educational inclusion has been considered as a struggle for the approval of laws and the achievement of rights of historically excluded groups and their incorporation into activities, functions and institutions previously denied; or in the visualization and social acceptance of diverse realities by a society that tends to homogenize its members. For the exposition of the problem, we start from the thesis of the existence of a dominant paradigm, which supports the exclusion of people and groups, qualified as a paradigm of normality. On this basis, the article intends to analyze the characteristics of the paradigm of normality opposed to the paradigm of Otherness, so that its characteristics and radical differences are established. Likewise, it is proposed to extract the possible contributions of the Otherness paradigm for the construction of an educational inclusion, which starts from the deep respect of the Other and his concerns. To this end, it is based on a bibliographic review, nuanced by the respective hermeneutical analysis, which generates the interpretation of texts and contextual historical situations. As conclusions, it is established that the paradigm of normality has been built from the attributes of homogeneity, integrity, perfection, and completeness of being, and on them it establishes the criteria of distinction between normality and abnormality. In addition, it is affirmed that the paradigm of otherness starts from the metaphysical consideration of the Other, as radically other; it denies the arbitrary division between normal and abnormal people and is built on a set of ethical principles that derive from respect for the radical otherness of the Other. Finally, it is stated that the assessment of educational inclusion in the light of the two exposed paradigms leads to different and distant results.

Keywords: *normality; abnormality; inclusion; ontological paradigm; paradigm of otherness.*

Introducción

El problema de la inclusión educativa ha sido considerado como una lucha por la aprobación de leyes y la consecución de derechos de grupos históricamente excluidos y su incorporación en actividades, funciones e instituciones antes negadas; o por la visualización y la aceptación social de realidades diversas por parte de una sociedad que tiende a homogeneizar a sus miembros. Para la exposición del problema, se parte de la tesis de la existencia de un paradigma dominante, que sostiene la exclusión de personas y grupos, calificado como paradigma de la normalidad. El artículo se propone analizar las características del paradigma de la normalidad contrapuesto al paradigma de la Otredad, de modo que se establezcan sus características y diferencias radicales. Igualmente, pretende extraer las posibles contribuciones del paradigma de la Otredad para la construcción de una inclusión educativa, que parta del respeto profundo del Otro y de sus preocupaciones.

Históricamente, todas las sociedades se han esforzado por negar u ocultar lo “monstruoso”; y, cuando no lo han hecho, han procurado ridiculizarlo o aprovecharse de él, como espectáculo. Aquellas dos actitudes se pueden observar desde las civilizaciones antiguas más avanzadas hasta la actualidad, aunque en menor medida (Boia, 1997). En las antiguas civilizaciones griega y romana tanto los hombres seleccionados para el gobierno, como aquellos seleccionados para la guerra o los juegos debían gozar de ciertos atributos de perfección intelectual o física, respectivamente (Redondo, 2007; Valencia, 2014; Moreno, 2020). En pocas palabras, debían demostrar ciertas aptitudes para poder realizar dichas actividades. Las personas enanas y aquellas que habían nacido con defectos físicos eran utilizadas en actividades teatrales y de recreación del vulgo (Valencia, 2014). Piénsese cuál habrá sido el fin de aquellos que padecían enfermedades psiquiátricas o que, por el contrario, superaban los parámetros de “normalidad” física, psicológica y religiosa. En pocas palabras, un alto número de personas que integraba la masa de “anormales” debía negarse u ocultarse, como se niega la existencia del aborto de la doncella ofrecida en matrimonio.

Por el contrario, la discusión sobre el problema de la educación de las personas que escapan a la “normalidad” es reciente. Sus primeros hitos se pueden descubrir a mediados del siglo XX. Y su evolución marca la sucesión de tres modelos sucesivos: la educación especial, la integración educativa y la educación inclusiva (Durán, 2019). Sobre el tercer modelo, esto es el de inclusión educativa, es mucho más reciente. Se debe atribuir al intento de la

UNESCO (1990) de procurar que se cumpla el derecho de una educación de calidad para todas las personas. Aquel impulso inicial se ha visto enriquecido por la participación de numerosos actores interesados en cristalizar aquellos objetivos iniciales. Además, se ha profundizado gracias al análisis y la discusión, en diversos ámbitos de las ciencias humanas, sobre la existencia de la “diversidad”, de la “diferencia”, de la “otredad” (Nett, 2013; Romañach & Lobato, 2008; Schmelkes, 2009; Skliar, 2008; Boivin, Rosato & Arribas, 2004; Martínez, 2011).

Sin embargo, el problema de la inclusión educativa debe ubicarse al interior del problema general de la inclusión. Es decir, primero se debe discutir el significado amplio del término inclusión, antes de abordar el problema de la inclusión educativa. El presente artículo se escribe con la intención de ofrecer nuevos elementos teóricos sobre la inclusión. A juicio del autor, el punto de partida del problema no se encuentra en la existencia de la diversidad como tal, es decir en “ser diverso”, “diferente” u “otro”. Porque en ese caso, el inicio se encontraría en este extremo del problema mencionado. Por el contrario, el principio podría descubrirse en estructuras de pensamiento y de acción que se esfuerzan por practicar el método de la reducción de la diversidad a la identidad; es decir, en un problema filosófico. En el fondo, se trata de un problema ontológico por el que se produce “una reducción de lo Otro al Mismo” (Lévinas, 1977, p. 67).

En este sentido, el problema comienza cuando se diseña un paradigma de valoración de lo humano, a la luz de la “normalidad” y, por ende, se niega todo aquello que pueda calificarse de “a-normal”, debido al carácter negativo de la “a”, colocada al inicio del sustantivo “normal” (Cárdenas, 2014). Por ello, la supuesta disyuntiva entre “normalidad” y “anormalidad” se presenta, entonces, como fundamento para la negación de la diversidad, de la diferencia, del otro. En el mejor de los casos, cuando no se logra la negación total de la diversidad, se procura establecer el imperio de la “normalidad”, por encima de la “anormalidad” (Skliar, 2006; Sinisi, 2010). Otros autores concuerdan con la tesis de fondo cuando afirman que “el pensar en universalización es pensar en estandarización, que lleva a la norma, y ésta a la normativa que es madre de la normalidad, lo cual por defecto excluye la diversidad, acorde a lo anormal” (Cortés y Cruz, 2018, p. 210). En general, se podría afirmar que la negación de la “anormalidad” representa una de las expresiones de la violencia humana (Poujol, 2016). Constituye el momento culmen de la negación del hombre por el hombre; de aquello que es diverso, de la otredad, de la diferencia.

La discusión sobre el problema de la inclusión remite, ante todo, al “in” de la palabra. Aquel prefijo señala la posibilidad de la presencia de su contrario, es decir, del “ex” (Betancur, 2016). La existencia, la fuerza y el gobierno milenario del “ex” consiste en la capacidad de negación de todo aquello que no se ajuste a la “normalidad” (Skliar, 2005). Por ello, la reivindicación de la “anormalidad” y del “in”, no consiste en la inversión de términos. En otras palabras, no se busca el gobierno de la “a-normalidad” para

alcanzar la solución del problema enunciado, sino la inauguración de vías de convivencia entre diversos. Dicho sea de paso, parece un error cuando aquellos que se han considerado milenariamente “excluidos” de la participación en el imperio de la normalidad, procuran vengarse del sistema por medio de acciones que invierten los papeles. Sin embargo, a juicio del autor, no parece que la solución definitiva se consiga por aquella vía.

Los numerosos actores que se esfuerzan por alcanzar niveles ideales de inclusión educativa deben recordar que, en el fondo, luchan en contra de una concepción de hombre (Sobrevilla, 2006). Aquello significa que detrás de los diversos actos de exclusión se encuentra una imagen de hombre, que condiciona la forma de actuar ante la diversidad (García, García, Chantal & González, 2009). Más allá de lo que se piensa, aquella imagen no se modifica por medio de la simple aprobación de leyes (Vásquez, 2015; Verdugo, Amor, Fernández, Navas & Calvo, 2018), o por medio del uso de la fuerza. La construcción de una actitud diferente ante la diversidad es un proceso personal y social, que empieza en el hogar y se refuerza y culmina en nuestras relaciones sociales, y podría llamarse “transformación ideológica” (Ocampo, 2021, p. 135).

Por ello, y sobre la base de lo que antecede, se puede afirmar que la inclusión educativa es, ante todo, un problema antropológico. Un problema en el que se juega una determinada visión de hombre; en el que se produce la dicotomía entre lo “normal” y lo “anormal”. Entre los que se ajustan a lo “normal” y los que salen de sus márgenes. Se trata de una especie de metro que permite distinguir entre los que están adentro y los que están afuera.

Por ese motivo, resulta pertinente responder a las siguientes preguntas: ¿qué paradigma de hombre se esconde debajo de la concepción dicotómica normal-anormal? ¿Es posible identificarlo y definirlo? Si es así, ¿cuál es la alternativa paradigmática que supere la concepción dicotómica de hombre normal-anormal? ¿cuáles son los criterios éticos que permitirían la superación del paradigma de la normalidad? ¿Cuáles son las consecuencias que se pueden extraer cuando se evalúa el problema de la inclusión a la luz del paradigma de la “normalidad”? Las reflexiones que siguen pretenden responder estas preguntas.

Entre las conclusiones se destaca la contraposición entre el paradigma de la normalidad y el paradigma de la Otredad. El primero se ha edificado sobre los atributos de homogeneidad, integridad, perfección y completitud del ser; y a partir de ellos, divide el mundo entre personas que poseen la perfección del ser y aquellas que se caracterizan por la imperfección del no ser. El segundo se caracteriza por la valoración del Otro, como totalmente Otro, y sobre esa base establece varios principios éticos: el hombre no es esencialmente libre, sino que se encuentra encadenado a su propio cuerpo; existe una diferencia constitutiva entre el Yo y el Otro; la ética se construye sobre mi responsabilidad por el Otro; la libertad (“mi” libertad) humana

procede de un acto de donación del Otro; y, el lenguaje es fundamental para el desarrollo de la relación intersubjetiva. La inclusión educativa supone la superación de la tesis de una *in-clusión*, como alternativa de solución, pues, en el fondo, la inclusión supone permanecer al interior del paradigma de la normalidad.

El texto se divide en cuatro partes: en la primera se expone el paradigma de la normalidad, en la segunda el paradigma de la otredad, en la tercera la dimensión ética de la otredad, y en la cuarta se discute sobre la inclusión educativa como problema paradigmático.

Método

Como método de investigación el análisis hermenéutico. Para la aplicación del método hermenéutico se utilizan los principios expuestos por Gadamer (2000). La teoría de la experiencia hermenéutica de Gadamer, expuesta en *Verdad y método*, articula tres componentes: el papel de los prejuicios, durante el proceso de comprensión de un texto; la importancia de la distancia temporal entre intérprete y texto; y, la fusión de horizontes. Sobre los prejuicios, Gadamer afirma que “son constitutivos de nuestra realidad histórica” (Gadamer, 2000, p. 325) y “representan el límite más allá del cual no podemos ver” (Gadamer, 2000, p. 356). En el caso puntual de la presente investigación, se destaca la fuerza histórica del paradigma de la normalidad, a partir del cual se construyen relaciones humanas y se toma distancia entre personas. Con relación al segundo componente, se reconoce la diferencia insuperable entre el autor de un texto y su intérprete; sin embargo, se destaca que “el sentido del texto trasciende a su autor” (Gadamer, 2000, p. 346). En este sentido se concibe la posibilidad de que el intérprete realice “un acto productivo”, antes que un simple acto “reproductivo” (Gadamer, 2000, p. 346). En este segundo momento, se reconoce la posibilidad de analizar la conflictiva y compleja realidad humana a la luz de los paradigmas de la normalidad y de la Otredad, los cuales consideran al ser humano a partir de la integridad, homogeneidad, perfección y completitud; y de radical diferencia del Otro, respectivamente.

Por último, la finalidad de la comprensión de un texto se cumple cuando se produce la fusión de horizontes, es decir, del horizonte del intérprete y de aquel del texto (Gadamer, 2000). En este caso, se trata de la comprensión de la mencionada realidad humana más allá de la intencionalidad de los artífices de los mencionados paradigmas de la normalidad y de la otredad, hasta alcanzar la mencionada fusión de horizontes, la cual se verifica cuando se procura extraer las consecuencias educativas del paradigma de la Otredad con relación al problema de la inclusión. Si se sigue el paradigma de la normalidad los procesos de inclusión corren el riesgo de transformarse en actividades superficiales, sin alcanzar el fondo del problema. Por el contrario, si se opta por el paradigma de la Otredad se ofrecen numerosas alternativas de solución, las cuales se esbozan durante el desarrollo del trabajo.

La selección de las fuentes no se ha realizado a partir de criterios temporales o geográficos, sino a partir de la afinidad de los textos con la temática expuesta. Implícitamente, el autor se mueve al interior de lo que se ha denominado filosofía continental, alimentada por las contribuciones de Lévinas. Adicionalmente, el autor procura mantener una actitud crítica frente a los autores y escuelas filosóficas tradicionales, y a partir de aquella crítica generar una propuesta paradigmática que ofrezca alternativas al problema de la inclusión.

El paradigma de la normalidad

En las páginas que siguen, se utiliza el término paradigma en sentido análogo al que propone Kuhn. Para él, los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13). Es evidente que, en el caso que ahora se discute, no se abordan cuestiones científicas de aceptación universal; sin embargo, se debate sobre un modelo de comprensión general del ser humano, a partir de la normalidad. Modelo que se presenta como solución del problema de la comprensión de lo humano, desde la disyuntiva normalidad-anormalidad. Por ese motivo se propone la analogía entre lo que constituye un paradigma científico y, lo que sería, un paradigma filosófico, que soporta la tesis de la normalidad¹. En este caso particular se aplica la noción de paradigma al ámbito filosófico. Aquello significa que un paradigma filosófico representa una visión racional de la realidad, que contiene un conjunto de categorías comunes, que son aceptadas por una determinada comunidad filosófica; y que, a diferencia de un paradigma científico, en el que el paradigma anterior resulta anulado debido al surgimiento del nuevo, el paradigma filosófico puede coexistir dialécticamente con sus contrarios (Higuera, 2016).

Adicionalmente, se debe subrayar que para Kuhn (1971), los paradigmas no constituyen realizaciones científicas escritas en piedra. Sino que, por el contrario, están sujetas a procesos revolucionarios, que pueden conducir a su superación. Aquello se encuentra implícito en la cita anterior cuando se afirma que “durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica”. La expresión “durante cierto tiempo”, establece la posibilidad de la desaparición de un paradigma, y su correspondiente sustitución por uno nuevo. En este caso, el nuevo paradigma sustituye al anterior por la capacidad de responder mejor a las nuevas cuestiones, que el paradigma anterior ya no es capaz de hacerlo. Además, el propio Kuhn ha reconocido la tesis de la sustitución de paradigma cuando se verifica la secuencia entre ciencia normal y ciencia revolucionaria. El presente texto se

¹ En el caso de Kuhn (1971) el término paradigma se reserva para explicaciones científicas de aceptación universal, mientras que la vía para la consideración de la científicidad de las ciencias sociales y, por ende, para la consideración de paradigmas fuera de las ciencias duras, parece poco viable.

escribe con la convicción de la existencia de un paradigma de la normalidad. Dicho paradigma se identifica con aquello que, en otro lugar, se ha denominado paradigma ontológico: “El paradigma ontológico constituye un modelo de comprensión racional de la realidad desarrollado en Occidente, sobre las bases del pensamiento parmenídeo-aristotélico, con base en la noción de *ser*” (Higuera, 2016, p. 157).

A juicio del autor, el paradigma de la normalidad se construye sobre la base de la distinción parmenídea entre ser y no ser. En el Poema *Sobre la naturaleza* se declara que la vía que acompaña a la Verdad consiste en la afirmación “que el Ser es y el No-Ser no es” (Parménides, 1983, p. 49). La tesis contraria, “que el No-Ser existe y que su existencia es necesaria” (Parménides, 1983, p. 50), conduce fuera del camino del conocimiento y la Verdad. Entre los atributos que adornan al Ser parmenídeo se enumeran los siguientes: es increado, imperecedero, inmóvil, infinito, íntegro, uno, continuo, indestructible, indivisible, homogéneo, sin principio ni fin, inmutable, perfecto y completo (Parménides, 1983). Por el contrario, “no podrías jamás llegar a conocer el No-Ser – cosa imposible – y ni siquiera expresarlo en palabras” (Parménides, 1983, p. 50).

La valoración de la normalidad por medio del Ser (parmenídeo), es decir, a partir de criterios ontológicos, se produce cuando se declara normal aquello que podría considerarse íntegro, homogéneo, perfecto y completo. Por el contrario, la anormalidad se aproxima al No-Ser en el sentido de lo incompleto, diferente e imperfecto. Aquello significa que cuando la sociedad privilegia los mencionados valores de la normalidad (integridad, homogeneidad, perfección y completitud), consciente o inconscientemente, se ubica dentro del paradigma del Ser. En esa dirección también podría interpretarse la siguiente afirmación: “La filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología” (Lévinas, 1977, p. 67). En la actualidad, Grosfoguel (2012) ha utilizado la distinción entre ser y no ser para establecer la línea divisoria entre la zona del ser y la zona del no ser. La primera se caracteriza por un marcado privilegio racial y por una pretensión de superioridad, mientras la segunda por el sufrimiento de opresión racial y por una (hetero y auto)valoración negativa de inferioridad².

En resumen, el paradigma de la normalidad o paradigma ontológico sobrevalora los atributos de la normalidad, al tiempo que procura aniquilar o subvalorar los atributos de la anormalidad. En ese sentido, aquel paradigma se construye sobre la disyuntiva ser o no ser. El ser sería aquello que guarda relación con la normalidad, en el sentido de integridad, homogeneidad,

² Se debe aclarar que para Grosfoguel las zonas del ser y del no ser permiten establecer una distinción entre una epistemología colonial y una epistemología descolonial; y que diversas posiciones filosóficas, aparentemente radicales y críticas, como el marxismo, la Escuela de Frankfurt, el posestructuralismo y el psicoanálisis, tienen profundas dependencias del eurocentrismo y suscriben desde la zona del ser.

perfección y completitud; mientras que, el no ser sería lo incompleto, lo diferente, lo imperfecto.

En esa misma línea de pensamiento, Vattimo ha subrayado la “esencia violenta de la metafísica” (Vattimo, 1987, p. 48). Según él, la violencia de la metafísica procede de su relación con la verdad. En ese caso, cuando la metafísica se declara en su posesión se producen consecuencias antropológicas, como el dominio y/o la negación del otro (Higuera, 2010). Sin embargo, la posición que aquí se asume difiere de la tesis vattimiana porque se atribuye la esencia de la violencia a la ontología, no a la metafísica. Aquello significa que, en el fondo, se establece una diferencia entre ontología y metafísica. Mientras la ontología surge y construye su edificio conceptual sobre las bases del ser; la metafísica que aquí se propone parte de la denuncia de la irrelevancia e intrascendencia de la ontología, para los hombres de hoy. Adicionalmente, subraya la necesidad de una metafísica que permita explicar la trascendencia del fenómeno humano, sobre categorías que se alejen del plano del Ser. En pocas palabras, el autor propone la construcción de una metafísica, que no recurra a las categorías y procedimientos ontológicos (Higuera, 2014; Higuera, 2016a; Higuera, 2016b); y que, sin embargo, logre explicar racionalmente la radicalidad y trascendencia del fenómeno humano³.

De lo que antecede, se puede afirmar que la antropología de la inclusión debe analizarse a la luz de la dicotomía normalidad-anormalidad. Es decir, a partir de la división del mundo entre aquellos que se ajustan a ciertos parámetros de normalidad, y aquellos que no logran alcanzarlos. Cuando se revisa la historia de la humanidad se constata que en todas las sociedades se han establecido distinciones y diferencias entre aquellos que cumplen ciertos requisitos para ser considerados normales y aquellos que no lo logran. Pero ¿cuál es la medida que se utiliza para establecer los límites entre normalidad y anormalidad? A la luz de lo que antecede, parece que el canon para la distinción entre aquello que es normal y aquello que no lo es parte de una construcción denominada paradigma ontológico. ¿Quiénes son los sujetos normales, que se permiten establecer los parámetros de normalidad, a partir de los cuales se divide el mundo entre sujetos normales y anormales? Parece que la problemática planteada establece un círculo vicioso en el que los mismos sujetos que establecen el canon se auto declaran tales, y a partir de aquella consideración dividen la geografía humana entre personas normales y anormales. Finalmente, ¿cómo es que estos individuos normales señalan criterios que les permiten a ellos mismos declararse tales? A partir de esta pregunta se destaca por segunda ocasión la contradicción inherente a la división entre personas normales y anormales, pues son los mismos sujetos normales quienes producen leyes, normas y criterios de separación entre ambos polos de separación humana.

³ En cierto sentido, la propuesta metafísica que se propone parte de la trascendencia y la centralidad del ser humano, y a partir de él considera y valora otras realidades no humanas que se aproximan a él y alcanzan en él su trascendencia.

Para superar la propuesta del paradigma ontológico, que separa el mundo entre ser y no ser, es decir, entre normalidad y a-normalidad, se propone el paradigma de la otredad.

El paradigma de la otredad

Mientras el paradigma ontológico desgarrar el mundo en dos secciones confrontadas: ser y no ser; el paradigma de la otredad propone su reintegración. Es decir, en lugar de la alternativa entre ser y no ser, se busca la recuperación de la dimensión humana, sobre la base de la categoría metafísica "Otro". "Por ello, para Lévinas la pregunta metafísica no puede plantearse como una disyuntiva entre «ser o no ser», sino como resultado de la superación de lo Mismo por *lo Otro*" (Higuera, 2016a, p. 166). El paradigma de la otredad parte del principio de la irreductibilidad de lo Otro a lo Mismo. Por esa razón, la supuesta homogeneidad y completitud de los individuos normales de la especie humana, sobre la que se construyen los muros de separación con los individuos anormales pierde sustento, debido a su naturaleza artificial. Aquello significa que no existen razones metafísicas que justifiquen la negación de lo Otro en favor de lo Mismo. El paradigma de la otredad es un paradigma metafísico porque "implica la aceptación de la dimensión trascendente y metafísica de la realidad" (Higuera, 2016a, p. 164), sobre todo porque reconoce la trascendencia y la dignidad del fenómeno humano. Como se puede concluir, a partir de lo que precede, su punto de partida lo constituye la existencia y el reconocimiento del Otro, en su desnudez, como Otro.

Dicho negativamente, el paradigma de la otredad es un paradigma no ontológico que desea alejarse de la "metafísica" (= ontología) de la Identidad; de aquella "metafísica" construida sobre la base de la gramática del ser, que ha escindido el mundo entre ser y no ser. En el fondo, aquello que se propone se resume en la siguiente afirmación: "Se requiere partir de la negación del ser para alcanzar el horizonte del Otro" (Higuera, 2014, p. 150). Pero, ¿qué es el Otro?, o mejor dicho, ¿qué es lo Otro?

Lo Otro metafísicamente deseado no es "otro" como el pan que como, o como el país en que habito, como el paisaje que contemplo, como a veces, yo mismo a mí mismo, este "yo", este "otro". De estas realidades, puedo "nutrirme" y, en gran medida, satisfacerme, como si me hubiesen simplemente faltado. Por ello mismo su *alteridad* se reabsorbe en mi identidad de pensante o de poseedor. El deseo metafísico tiende hacia lo *totalmente otro*, hacia lo *absolutamente otro* (Lévinas, 1977, p. 57).

De la cita anterior se sigue que para Lévinas lo Otro se diferencia de aquellas realidades de las cuales el ser humano se sirve. De ese modo, establece una distinción metafísica entre Otro y bienes materiales, como el pan, que nutre el cuerpo, el territorio nacional, en el que se habita, o el paisaje, que deleita los sentidos por medio de la contemplación. Tampoco coincide con

el propio yo que piensa, porque el inicio de la reflexión metafísica levinasiana es el Otro, en su alteridad radical. Así, procura escapar del solipsismo, representado por el *cogito* cartesiano. No soy, simplemente, una *cosa que piensa* (Descartes, 1977), que, a partir de la aplicación de un escepticismo radical, reconoce su propia existencia (Descartes, 1984); sino alguien que se descubre a partir de la dimensión epifánica que proviene del rostro del Otro (Lévinas, 1977)⁴.

Igualmente, la metafísica de la otredad toma distancia de la fenomenología hegeliana. Según Lévinas (1977), el sistema hegeliano favorece el imperio de la totalidad. En él se pierde la trascendencia del Yo y del Otro, porque ambos resultan absorbidos al interior de la unidad de un sistema (Lévinas, 1977). El problema inherente a la fenomenología hegeliana consiste en la absorción de los individuos al interior de una totalidad. De ese modo resultarían anuladas las diferencias individuales, que constituyen la verdadera riqueza de la especie humana. Además, toda forma de representación se traduce como formas de dominación del otro (Lévinas, 1977).

De lo que antecede, se puede concluir que el paradigma de la otredad se diferencia radicalmente del paradigma de la normalidad, identificado en el presente texto con el paradigma ontológico. Mientras el segundo se sostiene gracias a los atributos del ser, sobre todo aquellos que apuntan a la integridad, la homogeneidad, la perfección y la completitud; el primero se soporta gracias al principio metafísico de la otredad, en el que la alteridad del Otro debe ser respetada, más allá de toda reducción a la totalidad. A la relación auténtica entre el Yo y el Otro le repugna la vía de la reducción, Por ese motivo, más allá de la búsqueda de la incorporación en la indiferencia de la totalidad, se defiende la excelencia de la *desigualdad* (Lévinas, 1977).

Como puede concluirse, los principios del paradigma de la otredad contribuyen a la reflexión filosófica acerca del problema de la inclusión. Pero, antes de extraer las conclusiones se requieren algunas consideraciones éticas, implícitas en el paradigma de la otredad.

La dimensión ética de la otredad

Aunque Lévinas (2015) ha señalado expresamente que su propuesta no se orienta al diseño de una ética; se pueden deducir algunas consideraciones éticas del paradigma de la otredad⁵. Aquello significa que cuando se toma al Otro como punto de partida para la reflexión metafísica, resulta imposible escapar a consideraciones de naturaleza ética. Si la *filosofía primera* (Aristóteles, 1986) se entendiera en sentido tradicional, como ontología, sus

⁴ Tanto Lévinas, como quien suscribe, se oponen al racionalismo cartesiano que reduce al hombre a una cosa que piensa.

⁵ El término ética se utiliza en estas páginas como la determinación de principios generales capaces de guiar las acciones humanas, más allá de consideraciones temporales y culturales específicas.

presupuestos conducirían a una de las peores formas de violencia, la tiranía (Lévinas, 1977). Su modelo de acción conduce a la subordinación del Otro al ser, debido a la anulación de las identidades individuales a favor de una entidad abstracta y omnicomprendiva, llamada Ser. Las reflexiones de Lévinas (1977) acusan a la ontología heideggeriana de promover esta forma de filosofía del poder en la que los sujetos individuales se reconocen cobijados bajo el anonimato del ser. En el extremo opuesto se encuentra la idea de Lévinas (2015), que sugiere sustituir a la ontología por la ética. En lugar de que se reconozca a la ontología como filosofía primera, se debe conferir esta dignidad a la ética. La ética permite partir de la experiencia fundante del cara a cara con el otro. No es el contacto con el Ser, que a la postre es todo y nada (Higuera, 2014), la forma en que se descubre la radicalidad de la trascendencia metafísica, sino a través del contacto con el otro.

El primer principio ético se resume en la siguiente proposición: el hombre no es esencialmente libre, sino que se encuentra *encadenado* a su propio cuerpo. En contra de la tendencia de época, en la que se exaltaba de forma desproporcionada la libertad, tanto para declararla una característica fundamental del ser humano, aún en el absurdo (Sartre, 2008; Camus, 1959), Lévinas (2001) recuerda que el hombre depende de su materialidad.

El segundo principio ético que se debe destacar consiste en la diferencia constitutiva entre el Yo y el Otro. No obstante, la importancia asignada al Otro, Lévinas (1993) considera oportuno subrayar la trascendencia del Otro. Aquello significa que la radical alteridad del otro no puede ser dominada ni alcanzada por ninguna vía. Ni siquiera por medio de los sentidos, del trabajo o de la empatía. Como el Otro sigue siendo radicalmente Otro, se colige que *yo no soy el Otro*. La diferencia entre el Yo y el Otro se mantiene aún en los niveles más profundos de la relación amorosa (en el eros). El hecho de que se produzca una comunión profunda entre los miembros de una pareja no anula, en absoluto, la dualidad. La alteridad se mantiene aún en los casos extremos del supuesto conocimiento del otro. Aquello se traduce en la falsedad de la frase *te conozco más que a mí mismo*. Mientras el conocimiento es sinónimo de aprehensión intelectual y de dominio del otro, la salvaguardia de la alteridad significa respeto y valoración del otro. Aquello puede conmocionar a quienes pretenden que la relación amorosa se transforme en una forma de dominio del otro. Por el contrario, puede generar alegría para aquellos que la conciben como espacio de crecimiento y de respeto de los que la integran (Lévinas, 2015). La supuesta complementariedad de pareja no es tan inocente como parece. La tesis de la complementariedad⁶ debe ser

⁶ La tesis de la complementariedad de pareja se traduce en nuestro medio como la tesis de la "media naranja", según la cual dos personas que se aman se realizan únicamente cuando se encuentran juntas. Sin desmentir la importancia de la presencia física de las personas que se aman para la construcción del amor de pareja, la postura de Lévinas subraya la irreductibilidad del Otro a los Mismo, pues sospecha rezagos del idealismo hegeliano detrás de la idea de complementariedad.

entendida como derivación del ideal romántico de unidad, en la que los individuos desaparecen. Supone también que solamente unidos, los integrantes de una pareja son completos; y que, por el contrario, el uno sin el otro son incompletos. Sin embargo, aún en la relación erótica más profunda, la alteridad se mantiene. Aquella no elimina, en absoluto, la riqueza de los seres individuales porque en la relación de pareja se mantiene intacto el misterio del Otro (Lévinas, 1993).

El tercer principio ético del paradigma de la otredad se resume con el término responsabilidad. La ética es, ante todo, responsabilidad. Y la responsabilidad remite, de modo natural, a la dimensión intersubjetiva. No es posible pensar la ética al margen de ella. Se trata de una responsabilidad que asume carácter fundante, pues sobre ella se asienta la dimensión subjetiva. La relación con el otro se construye sobre las bases de aquella; y me obliga aún en aquello que no es asunto mío (Lévinas, 2015). ¿Qué nexos se pueden establecer entre responsabilidad y rostro? ¿Por qué razones metafísicas se atribuye al rostro una valoración que excede el significado cotidiano? ¿Qué diferencias existen entre la significación metafísica del “rostro”, propuesta por Lévinas, y la valoración “estética” de Occidente? ¿Cuál es la excelencia metafísica que se (me) revela por medio del rostro del Otro? Para Lévinas (2015), el rostro trasciende la captación que se produce por medio del sentido de la vista, y se ubica más allá de aquello que puede ser conocido. Se podría decir que el verdadero rostro no puede ser visto, porque siempre se encuentra más allá de lo que los ojos pueden captar. También se distingue de lo que la persona hace o “es” en sociedad, por lo cual se afirma que no tiene “contexto”. Su dignidad ética se traduce en la forma de un mandamiento: “No matarás”. Sin embargo, la responsabilidad que (me) surge delante (del rostro) del Otro y que se traduce bajo la forma del mencionado mandamiento, tampoco se origina debido a la distancia física que *me comunica con él*. Por el contrario, surge cuando Yo asumo aquella responsabilidad. Podría decirse que dicha responsabilidad forma parte de mi “esencia”. “Yo” soy, en la medida en la que me hago responsable del otro (Lévinas, 2015).

A diferencia de los autores que establecen la primacía del oído y del tacto, Lévinas explica el surgimiento de la responsabilidad a partir de la vista. La mirada del Otro me vuelve responsable, con una responsabilidad cuasi religiosa, en el sentido que re-liga⁷. Desde ese momento su vida “me incumbe”, me siento responsable de él, con una responsabilidad tan profunda, como aquella que me ata a mi propio cuerpo: “Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que *tomar* responsabilidades en relación con él; su responsabilidad *me incumbe*” (Lévinas, 2015, p. 80). Desde el momento en el que se produce el contacto con el rostro del Otro, a través de la mirada, aquella adquiere la potencia evocativa de aquello que significa. Su significación se transforma, al mismo tiempo, en una forma radical de apertura, donación e inicio inaferrable,

⁷ Se alude al sentido etimológico del término religión, que deriva de *religatio*.

y cierre, negación y huida⁸. Su significación se percibe como un pedido que (me) ordena, pero que al mismo tiempo escapa a toda posible captación racional (Lévinas, 2015). Sin embargo, la responsabilidad encierra un límite porque no implica “reciprocidad”. Aunque yo me siento responsable del Otro, de allí no se sigue que el Otro “deba” sentirse responsable de mí. Lévinas (2015) define este límite de la responsabilidad como relación asimétrica. De hecho, no se trata de una asimetría de naturaleza lógica, sino de una asimetría ética, en el ámbito de la obligatoriedad de la responsabilidad. La decisión última por la que el otro podría sentirse responsable de mí queda en sus manos. Él permanece totalmente libre para tomar esa decisión. Sin embargo, “yo soy sujeción al otro” (p. 82), “con una responsabilidad total” (p. 82); con una responsabilidad que no espera la acción recíproca. Porque, según el mencionado autor “El yo tiene siempre una responsabilidad *de más* que los otros” (Lévinas, 2015, p. 83).

El cuarto principio ético afirma que la libertad (“mi” libertad) humana procede de un acto de donación del otro. Efectivamente, es el Otro quien me otorga la libertad; él me la concede. Solamente él puede asumir el papel de señor para conferírmela. No obstante, su señorío se aleja del convencionalismo del mundo. Pues, para el mundo el señorío es una de las expresiones de poder (social, político y económico). Por el contrario, el Otro puede asumir la forma del “pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano” (Lévinas, 1977, p. 262), y por qué no decirlo con una palabra actual, del diverso. En resumen, solamente el Otro está llamado “a invertir y a justificar mi libertad” (Lévinas, 1977, p. 262).

Con Lévinas se produce una inversión de términos en la constitución de la libertad individual. Aquella no procede a partir de una conquista personal; esto es como un logro obtenido por el yo, en medio del solipsismo absoluto. Tampoco procede de una conquista social, alcanzada por la conjunción de voluntades orientadas hacia ese mismo fin. Es el Otro quien me libera. De allí se perfila una relación indisoluble entre la responsabilidad que “yo” asumo y la libertad que el Otro me otorga. Significa que al mismo tiempo que “yo” soy responsable del Otro, con una responsabilidad que me obliga (y me sujeta), concomitantemente, se me otorga aquella *difícil libertad* (Lévinas, 2004) que experimento.

El quinto principio ético destaca la importancia del lenguaje dentro de la relación intersubjetiva. Según Lévinas a través del lenguaje se produce “la *revelación* del Otro” (Lévinas, 1977, p. 96). Sin embargo, se trata de una revelación en la que lo revelado no puede ser captado bajo la forma de un objeto. Al ser la fuente de la revelación del Otro, el lenguaje no puede ser visto como una vía para la reducción del Otro a un objeto. Solamente así se puede romper aquella actitud gnoseológica moderna que concibe el mundo dividido entre sujetos y objetos. A partir de la lectura de Lévinas, el lenguaje puede definirse

⁸ En Lévinas la apertura del Otro que se produce en la mirada implica su concomitante huida.

en términos de *comercio ético*. De modo que, si se toma como punto de partida una de las acepciones del término comercio, éste apunta a la “comunicación y trato entre personas” (RAE, 2019, s.p.), así se comprende en qué sentido el lenguaje lo sea. Pero el peso de aquel comercio ético, es decir de aquella comunicación interpersonal o intersubjetiva se encuentra en la dimensión ética. Se trata de la apertura de dos o más interlocutores que están dispuestos a escucharse; sin la intención del dominio o la reducción del Otro a uno Mismo: “El lenguaje supone interlocutores, una pluralidad. Su comercio, no es la representación del uno por el otro, ni una participación en la universalidad, en el plano común del lenguaje. Su comercio, lo diremos pronto, es ético” (Lévinas, 1977, p. 96).

La dimensión ética del lenguaje rechaza la *in-diferencia*⁹. El contacto con el Otro, por medio del rostro, exige de mí una respuesta. Se trata de un decir que me sustrae de toda posible indiferencia ante el Otro (Lévinas, 2015). Debido a la dimensión ética del lenguaje, que me saca de la indiferencia y me introduce en el campo de la responsabilidad, resultan impensables palabras y acciones de rechazo del Otro. Sin embargo, si lo que se desea simplemente es convivir bajo parámetros de “mera tolerancia” (Rosenblith y Bindewald, 2014) no se habrá ganado mucho, porque aquella, más que verdadero respeto de las diferencias, podría significar una actitud pasiva que soporta las diferencias. Por el contrario, la verdadera convivencia requiere avanzar hasta el horizonte del respeto profundo y de la comprensión del Otro, a partir de su otredad. En aquella misma línea Carbarcas, Barrios, Lemus y Vergara (2018) consideran que los procesos de interculturalidad deben superar el ideal de coexistencia hasta alcanzar la unidad en la diversidad.

La inclusión como problema paradigmático en educación¹⁰

Según el Diccionario de la lengua española (2019), la inclusión se define como “acción y efecto de incluir”. Hasta aquí no surgen dificultades. Sin embargo, cuando se consulta el significado de incluir se obtiene el siguiente resultado: “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”. Si se aplica literalmente la definición de incluir a uno de los campos de la inclusión, por ejemplo, a la inclusión educativa, se traduciría como la colocación (“poner”) de un estudiante “X” dentro de un conjunto “Y”. Temporalmente, aquello significa que antes del proceso de inclusión, “X” no había sido considerado como parte de aquel conjunto, por alguna razón particular. Jurídicamente, podría involucrar la aprobación de una ley y la adquisición de derechos; institucionalmente, representaría la generación de políticas de inclusión educativa (Blanco, 2014; Terigi, 2014), la adaptación del currículo y la preparación del personal académico, o hasta la

⁹ Ante la demanda del Otro es imposible mantener la distancia fría de la indiferencia.

¹⁰ A diferencia de otras ciencias humanas, en Educación se utiliza con mucha libertad el término paradigma, sin considerar las advertencias y restricciones que, sobre su uso, estableció Kuhn (1971), referidos, casi exclusivamente, al ámbito de las ciencias naturales.

seudonormalización (Cortés y Cruz, 2018); socialmente, exigiría que los estudiantes “normales” se esfuercen por comprender y tolerar a los estudiantes incluidos, etc.

Si se analizan las consideraciones que anteceden a la luz de los paradigmas expuestos, se podrían derivar las siguientes consecuencias:

1) El paradigma de la “normalidad”, que divide el mundo entre aquellos que gozan de integridad, homogeneidad, perfección y completitud; y lo incompleto, diferente e imperfecto apela por procesos de “in-clusión” de aquello que se encuentra “ex-cluido. En este caso, la inclusión se presenta como una forma de cesión de algunos derechos, que anteriormente habían sido negados. Es decir, como una dádiva o merced hacia el diverso, no porque se la merezca, sino porque los seres humanos “normales” se la conceden a los a-normales, la mayoría de las veces, a regañadientes. En cierto modo, cuando se aborda el problema de la inclusión desde el paradigma de la normalidad, lo más importante consiste en que se mantengan las diferencias entre normalidad y a-normalidad. La a-normalidad resulta incorporada dentro de lo normalidad habitual, a condición de que no rompa la armonía social preestablecida. Se trata de la tolerancia de la a-normalidad dentro de la normalidad habitual. Su incorporación no supera los límites de la aceptación legal o social, que nos obliga a estar juntos. Al respecto, parece el fin del mundo cuando se incorporan al aula de clases ciertos estudiantes que no coinciden con la normalidad habitual. Tanto así que algunos padres podrían sentir la tentación de retirar a sus hijos de la institución escolar o de aconsejarles (discretamente) que se evite el contacto con ellos¹¹.

2) Por el contrario, el paradigma de la otredad toma como punto de partida al Otro, en su radical alteridad. Se trata de una alteridad que no desaparece ni siquiera en las relaciones intersubjetivas más profundas, porque aún en los casos extremos el Otro conserva su otredad. Según Lévinas (2015), aún “el conocimiento más audaz y lejano no nos pone en comunión con lo verdaderamente otro” (p. 55). Adicionalmente, su presencia, como Rostro, establece exigencias éticas, que me hacen responsable de él, con una profundidad tal, sin la necesidad de esperar la acción recíproca. En este caso, el paradigma de la otredad se propone reconocer y respetar la diferencia radical entre yo y el otro; y sabe que lo que está en juego cuando se piensa en las acciones de violencia que pueden ser ejercidas por el hombre en contra de sus semejantes, “la humanidad misma del hombre” (Lévinas, 2001, p. 21). Como se puede concluir, el paradigma de la otredad no divide el mundo entre seres

¹¹ En muchos casos concretos, los procesos de inclusión educativa generan dificultades entre los miembros de la comunidad educativa. A los docentes se les complica la tarea de “enseñar” a estudiantes que no se ajustan a los parámetros de normalidad acostumbrados; a las autoridades y administrativos se les presenta como un desafío y una novedad que se tiene que destacar en los informes de labores; a los estudiantes les genera sentimientos encontrados, pues, mientras algunos pueden expresar apertura frente a la diversidad, otros pueden actuar con indiferencia o desagrado.

normales y seres anormales. Su punto de partida es el Otro, con todas las consecuencias éticas que se pueden derivar. Sobre todo, procura distanciarse de aquellos programas que procuran la reducción de lo Otro a lo Mismo, o de la incorporación de los entes en el Ser. Aquello significa que el paradigma de la otredad no requiere invocar procesos de “in-clusión”, porque su objetivo no consiste en la búsqueda de la incorporación del Otro al interior de la “normalidad”. Por el contrario, el paradigma de la otredad parte del señorío del Otro, que es capaz de otorgarme la libertad, y de su respeto radical. En otras palabras, se requiere la superación del “discurso acríptico y dominante de la educación inclusiva” (Ocampo, 2015: 29), que no permite alcanzar una visión integral del problema. En resumen, la verdadera “inclusión” educativa debe respetar las diferencias individuales y las diversas expresiones humanas, por encima de la consideración de seres normales y a-normales, de ser y no ser.

Conclusiones

Durante el desarrollo del texto, se parte de la aplicación del término paradigma a realidades que se encuentran fuera del ámbito de las ciencias naturales, más allá de la inspiración original del Kuhn (1971). Con esta salvedad, se afirma la existencia de un paradigma cultural dominante, calificado como paradigma de la normalidad. Este paradigma se ha construido sobre la distinción entre ser y no ser, y es sinónimo de paradigma ontológico. De modo que, a semejanza del ser parmenídeo el paradigma de la normalidad se soporta sobre los atributos de homogeneidad, integridad, perfección y completitud del ser; y divide al mundo entre personas que cumplen aquellos atributos y aquellos que no lo hacen. Como resultado de aquella operación mental se obtiene una realidad humana dicotómica separada por la línea de la normalidad (ser/no-ser).

Como contraparte, frente al paradigma de la normalidad, se propone el paradigma de la otredad. En este caso, este paradigma alternativo se construye a partir de la consideración metafísica del Otro, como radicalmente otro; distinto de las cosas que poseo y uso. Además, se establece que el Otro del que se habla no coincide con el *cogito* cartesiano, ni se pierde en la indiferencia de la totalidad hegeliana. A partir de las consideraciones que anteceden, se puede afirmar que el Otro constituye la base para la comprensión metafísica y ética de la realidad. En el texto se exponen los siguientes principios éticos que iluminan el paradigma de la otredad: 1) el hombre no es esencialmente libre, sino que se encuentra encadenado a su propio cuerpo; 2) el segundo principio ético consiste en la diferencia constitutiva entre el Yo y el Otro; 3) el tercer principio ético se traduce con el término responsabilidad; 4) el cuarto principio ético afirma que la libertad (“mi” libertad) humana procede de un acto de donación del otro; 5) el quinto principio ético destaca la importancia del lenguaje dentro la relación intersubjetiva.

La inclusión educativa no se trata de un simple proceso de *inclusión* en el que se realiza la incorporación de personas previamente excluidas, al interior de una realidad incompatible o lejana de ellos, como una dádiva o sesión de derechos de manera aparente o ficticia. Además, el paradigma de la otredad propone la superación de la dicotomía entre normalidad y anormalidad predicada de los seres humanos, a partir de principios ontológicos. Se postula la existencia de una sola realidad humana, desplegada por medio de diversas formas, colores y tonalidades.

Por ello, parece que la solución de los problemas de la inclusión en general, no se encuentra en la generación de nuevas leyes que prescriban la necesidad de “in-cluir” a los “ex-cluidos”. Tampoco se trata de la creación de nuevos términos que reflejen la dinámica de los procesos inclusivos, ni de la formación de los actores sociales y educativos para que generen procesos de inclusión. Con ello concuerdan Carbarcas, Barrios, Lemus y Vergara (2018) cuando denuncian las debilidades de un enfoque multicultural construido sobre las bases de “un sistema político, educativo y legal retóricamente volcado al respeto por la diversidad” (p. 105), sin la transformación de los sistemas de valores que lo inspiran.

Al parecer, por todas esas vías el problema de la inclusión se mantiene intacto porque responde a una estructura paradigmática, que aquí se ha expuesto bajo el nombre de paradigma de la normalidad. Por ello, las supuestas victorias alcanzadas en los ámbitos de la inclusión social, política, económica, sexual, educativa, cultural, etc. parecen mantenerse al interior de aquel paradigma. Inconscientemente se realizan dentro del paradigma de la normalidad, que ha dividido al mundo entre seres normales y seres anormales, en el sentido antes expuesto. Por tanto, se deben buscar alternativas que nos permitan salir del paradigma de la normalidad, que se identifica con el paradigma ontológico, y ubicarnos en un paradigma distinto. El paradigma de la otredad podría ofrecer luces en aquella dirección.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1986). *Metafísica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Blanco, R. (2014). “Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer”; en: Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (coord.). *Educación inclusiva: avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp. 11-35). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Betancur, J. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178-188.
- Boia, L. (1997). *Entre el ángel y la bestia. El mito del hombre diferente desde la Antigüedad hasta nuestros días*. Santiago: Ediciones Andrés Bello.

- Boivin, M. Rosato, A. & Arribas, V. (2004). *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Recuperado el 23 de diciembre de 2020 de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/bolvin-m-rosato-a-arribas-v-2004-constructores-de-otredad.pdf>
- Cabarcas, M., Barrios, J., Lemus, J. & Vergara, L. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva. Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*, 2(1), 100-117. Recuperado el 06 de febrero de 2021 de: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/246>
- Camus, A. (1959). *El mito de Sísifo. El hombre rebelde*. Montevideo: Losada.
- Cárdenas, Y. (2014). Factores que intervienen en la concepción de “normal” y “anormal” como conceptos. *Revista electrónica Psyconex. Psicología, psicoanálisis y conexiones*, 6(9), 1-13. Recuperado el 13 de enero de 2021 de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/22446>
- Cortés, I. y Cruz, P. (2018). Diálogos sobre el cuerpo desde la sonoridad y el diseño. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva. Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*, 2(2), 199-219. Recuperado el 22 de enero de 2021 de: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/261>
- Descartes. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Santiago: Alfaguara.
- Descartes, R. (1984). *Discurso del método* (7ª. ed.). Madrid: Alianza.
- Durán, L. (2019). “Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras”; en: Bello, J. & Guillén, G. (Ed.), *Educación inclusiva. Un debate necesario* (pp. 81-103). Cuenca: UNAE.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Verità e metodo*. Valencia: Bompiani.
- García, M., García, D., Biencinto, Ch., & González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Rev. Psicopedagogía*, 26(79), 108-123. Recuperado el 30 de enero de 2021 de: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/273/de-la-exclusion-a-la-inclusion--una-forma-de-entender-y-atender-la-diversidad-cultural-en-las-instituciones-escolares>
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» En Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula rasa*, 16(2012), 79-102. Recuperado el 13 de marzo de 2021 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892012000100006
- Higuera, E. (2010). “Metaphysics, Violence, and Alterity in Gianni Vattimo”; en: Benso, S. & Schoeder, B. (ed.). *Between Nihilism and Politics. The Hermeneutics of Gianni Vattimo*. (pp.101-119). New York: State University of New York.

- Higuera, E. (2014). Negación del ser para el reconocimiento del otro. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 139-158. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.07>
- Higuera, E. (2016a). Metafísica sin ontología. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 58(165), 145-173. <http://dx.doi.org/10.21500/01201468.2186>
- Higuera, E. (2016b). El lenguaje educativo en una metafísica no ontológica. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), 119-136. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.05>
- Kuhn, Th. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévinas, E. (2001). *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (2004). *Difícil libertad: ensayos sobre el judaísmo*. Barcelona: Lilmod.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183. Recuperado el 13 de enero de 2021 de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>
- Moreno, P. (2020). *La educación física y el deporte en la Historia Antigua* [Tesis de grado no publicada]. Salamanca: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/108212>
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Nett, M. (2013). La Unesco y su lucha por la Diversidad Cultural. *Comunicación y Medios*, 27(2013), 178-183. <https://doi.org/10.5354/0716-3991.2013.24925>
- Ocampo, A. (2012). Mejorar la escuela inclusiva: un desafío para todos. *Revista Educación Inclusiva*, 5(3), 133-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248>
- Ocampo, A. (2015). "Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva"; en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de educación inclusiva, Vol. 1. Los Rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp.24-89). Santiago: Ediciones CELEI. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578424>
- Parménides-Heráclito. (2007). *Fragmentos*. Buenos Aires: Orbis.
- Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 123-144. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.2.183>

- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/>
- Redondo, E. (2007). "Aspecto físico y retórica en la novela griega antigua"; en: Aldama, J., García, C. & Mamolar, I. (Eds.), *Omenaje a Olga Omatos*. (pp. 691-706). Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado el 13 de enero de 2021 de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/11519>
- Romañach, J. y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 37-47. Recuperado el 23 de febrero de 2021 de: <http://www.intersticios.es/article/view/2712>
- Rosenblith, S. y Bindewald, B. (2014). Between Mere Tolerance and Robust Respect: Mutuality as a Basis for Civic Education in Pluralist Democracies. *Educational Theory*, 64(6), 589-606. <https://doi.org/10.1111/edth.12085>
- Sartre, J.-P. (2008). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica*. Montevideo: Losada.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2),1-10. Recuperado el 12 de enero de 2021 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a4.pdf>
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 9-22. Recuperado el 12 de enero de 2021 de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Skliar, C. (2006). "Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad"; en: Dussel, I. & Gutiérrez, D. (Comp.). *Educación la mirada*. (189-198). Buenos Aires: Manantial/FLACSO/Fundación Osde.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 8(2008), 37-53. Recuperado el 12 de enero de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885366>
- Sobrevilla, D. (2006). El retorno de la antropología filosófica. *Diánoia*, 51(56), 95-124. <https://doi.org/10.21898/dia.v51i56.347>
- Terigi, F. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas"; en: Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (Coord.). *Educación inclusiva: avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.71-87). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el 12 de enero de 2021 de: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica>

- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Santiago: UNESCO. Recuperado el 12 de enero de 2021 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Valencia, L. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos*. Recuperado el 12 de enero de 2021 de: <http://www.prensaindigena.org/web/pdf/HistoriadelaDisca.pdf>
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y educadores*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vattimo, G. (1987). "Metafísica, violencia, secolarizzazione"; en: Vattimo, G. (Ed.). *Filosofía '86*. (pp. 77-94). Millam: Laterza.

Cómo citar este trabajo

Higuera, E. (2021). La inclusión educativa como problema antropológico. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 38-59. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/367>

Perfil académico

Edison Francisco Higuera Aguirre. Máster en educación por la Universidad de Jaén, España, Máster y Doctor en Filosofía por la *Pontificia Universitas Antonianum* de Roma, Italia. Es docente titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Además, es responsable del Comité editorial y coordinador de la Maestría en Educación con Mención en Pedagogías Socio Críticas de la mencionada Facultad. Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre Filosofía de la Educación. Actualmente, edita la colección *Pensar, vivir y hacer la educación: visiones compartidas*, y dirige el proyecto de investigación "Contribuciones al Pensamiento ecuatoriano".