

Algunas aproximaciones a la inclusión y exclusión en el hecho educativo*

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2014
Fecha de revisión: 30 de octubre de 2014
Fecha de aprobación: 01 de diciembre de 2014

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Bernal, L., Rengifo, C. y Ruiz, R. (2014). Algunas aproximaciones a la inclusión y exclusión en el hecho educativo. *Revista Criterios*, 21(1), 49-68.

*Artículo de Revisión. Hace parte de la investigación adelantada en el Doctorado en Cultura y Educación Latinoamericana en la Universidad ARCIS de Santiago de Chile. Asimismo, algunos aspectos expuestos en este artículo, se encuentran vinculados a la investigación *Una aproximación al problema del poder en Michel Foucault en su etapa genealógica*, desarrollada en el 2007.

* Licenciada en Biología y Educación Ambiental, Universidad del Quindío; Profesional en Gestión de Recursos Naturales; Diplomada en Pedagogía y Docencia Universitaria; Docente de Educación Ambiental, Universidad del Quindío, Colombia. Correo electrónico: luzadrib29@gmail.com

**☒ Profesional en Filosofía, Universidad del Quindío; Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia, Armenia; Magister en Filosofía, Universidad del Valle; Estudiante del Doctorado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín; Docente Universidad La Gran Colombia, Universidad San Buenaventura de Cali y Universidad de Quindío, Colombia. Correo electrónico: Careca1106@gmail.com

***Psicólogo, Universidad Antonio Nariño; Licenciado en Pedagogía Reeducativa, Universidad del Quindío; Especialista en Orientación Escolar, Universidad del Quindío; Maestría en Educación Popular con Énfasis en Desarrollo Comunitario, Universidad del Valle; Candidato a Doctor en Cultura y Educación Latinoamérica, Universidad ARCIS, Santiago de Chile; Docente del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: rruiz@ut.edu.co

Luz Adriana Bernal López*
Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**☒
Robinson Ruiz Lozano***

Resumen

Al tratar el tema de la educación inclusiva, es necesario identificar los antecedentes de la misma y quiénes han sido algunos de sus representantes más significativos; en este sentido, este artículo se presenta como resultado de una investigación de revisión bibliográfica, consistente en una exploración exhaustiva de las distintas fuentes primarias y secundarias que evidencian el estado actual del problema en torno a la educación con la característica de la inclusión, además, como una apuesta pertinente para la educación ante la diversidad, caracterizándose este manuscrito, fundamentalmente, por la estrategia de búsqueda bibliográfica y criterios de selección de los libros, textos de divulgación y artículos científicos que permiten aproximarse al problema de estudio.

Palabras clave: Diversidad, educación, exclusión, inclusión, pedagogía, sociedad.

Some approaches to inclusion and exclusion in educational event

Abstract

In addressing the issue of inclusive education, it is necessary to identify its antecedents and its most significant representatives; in this sense, this paper is presented as a result of bibliographic

review research, consisting of a thorough examination of the various primary and secondary sources that show the current state of the problem about inclusive education, further as a relevant bet for education for diversity, distinguishing this manuscript, mainly, by the strategy of literature search and selection criteria of books, factual texts and scientific papers that allow approaching the study problem.

Key words: Diversity, Education, Exclusion, Inclusion, Pedagogy, Society.

Algumas abordagens para a inclusão e a exclusão no evento educacional

Resumo

Ao abordar a questão da educação inclusiva, é necessário identificar seus antecedentes e seus representantes mais significativos; neste sentido, este trabalho é um resultado de uma pesquisa de revisão da literatura, que consiste em uma análise aprofundada das várias fontes primárias e secundárias que mostram o estado atual do problema sobre a educação inclusiva; além disso, como um compromisso relevante com a educação ante a diversidade, distinguindo este manuscrito, principalmente pela estratégia de procura bibliográfica e critérios de seleção de livros, textos factuais e artigos científicos que permitem abordar o problema de estudo.

Palavras-chave: Diversidade, Educação, Exclusão, Inclusão, Pedagogia, Sociedade.

1. Introducción

“Para identificar lo que está pasando en el presente es necesario recurrir a los fundamentos del pasado para así tener una visión clara de los procesos”

Lorenzo Luzurriaga

En el siglo XVIII Juan Jacobo Rousseau comprendió la educación como un fenómeno esencialmente humano y de cambio social, pensó la educación como un doble juego de obligaciones y derechos, un derecho que la sociedad debe garantizar y una obligación de los ciudadanos para con la misma. Planteaba que el hombre nace bueno pero la sociedad la corrompe; el hombre es bueno por naturaleza y la constitución de ser un ser social lo ha pervertido; la maldad del hombre no es natural sino producto del estado social, y además planteaba que el hombre no puede

dejar de ser social. “Hay que estudiar la sociedad por los hombres y los hombres por la sociedad: los que quieran tratar aparte la política y la moral no entenderán palabra de una ni otra” (Rousseau, 2011, p. 225).

Revisando este aspecto, desde la educación inclusiva se identifican las políticas que crean los estados sociales, y de allí, se genera un cambio en los seres humanos con relación a dichas políticas, donde el ser humano se ve abocado a cumplir con ciertos aspectos que lo están oprimiendo.

Ya en tal sentido, lo había sugerido la cultura griega clásica para la cual, resulta indisoluble la ley y la configuración del ciudadano en la expresión misma de su educación en el seno de la *polis*, como condición de posibilidad para un tipo de hombre:

En tanto que el estado incluye al hombre en su cosmos político, le da, al lado de su vida privada, una especie de segunda existencia, βίοςπολιτικός. Cada cual pertenece a dos órdenes de existencia y hay una estricta distinción, en la vida del ciudadano, entre lo que es propio (ιδίον) y lo común (κοινόν). El hombre no es puramente “idiota”, sino también “político”. Necesita poseer, al lado de su destreza profesional, una virtud general ciudadana, la *politikḗ aretḗ*, mediante la cual se ponen en relación de cooperación e inteligencia con lo demás, en el espacio vital de la *polis*. (Jaeger, 1997, p. 114).

Ahora bien, la historia demuestra, que se han hecho muchos esfuerzos para mejorar los procesos educativos de cara a la inclusión de los individuos, sujetos, personas u hombres, generando políticas que en ocasiones, responden a las necesidades derivadas del Estado y no de los sujetos.

En correspondencia con lo anterior, en este artículo se hace una revisión, la cual hace parte de la investigación titulada: “Educación inclusiva de los niños con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del departamento del Quindío Colombia”. En este sentido, se realiza una revisión y exploración exhaustiva de fuentes primarias y secundarias que evidencian el estado actual del problema en torno a la educación con la característica de la inclusión; además, se hace una aproximación al problema planteado, identificándose el discurso del excluido y la apuesta que se realiza desde la inclusión a la luz de la teoría en cuestión.

2. Aproximación al problema

Un ejemplo de todo lo que deja afuera este modelo es la presencia de Sudáfrica entre los primeros puestos de los índices de desarrollo mientras estuvo vigente el régimen del apartheid. En efecto, Sudáfrica era un país de una gran riqueza y el viejo modelo de desarrollo premiaba ese logro (o esa suerte), haciendo caso omiso de las profundas desigualdades en materia de distribución, de la brutalidad del régimen de apartheid y de las deficiencias sanitarias y educativas que lo acompañaban. (Nussbaum, 2011, p. 35).

En este contexto surge la preocupación en torno al compromiso de la educación con la realidad social, económica y política de las naciones. Parafraseando a Pablo Freire, se trata en efecto, de respetar los derechos de los otros, reconocer que ellos pueden hacer las cosas que nosotros no hacemos, esto, se llama humildad; y la humildad no implica el gusto de ser humillados, por el contrario, la persona humilde se rehúsa a la humillación. Por tal motivo, debemos crear la necesidad de ser críticos, honrados y responsables, y generar estos aspectos en los docentes, padres y niños (Freire, 2003).

Ahora bien, como lo refiere Adorno (1998, p. 116) es necesario las “actuaciones y comportamiento frutos de una reflexión política” en la que todos los actores implicados participen; en este sentido, debemos ser “educadores para la emancipación” mediante el desmontaje de políticas educativas que sólo generan más vulneración y vulnerabilidad social, ya lo vislumbró Wilches-Chaux (1993), y es enfático al comentar que por vulnerabilidad vamos a denotar la incapacidad de una comunidad para “absorber”, mediante el autoajuste, los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente, ya sea su “inflexibilidad” o incapacidad para adaptarse a ese cambio, que para la comunidad constituye, por las razones expuestas un riesgo.

Es necesario anotar que la vulnerabilidad en sí misma constituye un sistema dinámico, es decir, que surge como consecuencia de la interacción de una serie de factores y características que convergen en una comunidad particular afectando la esfera socioeconómica. El resultado de esta interacción es el “bloqueo” o incapacidad de la comunidad para responder adecuadamente ante la presencia de un riesgo determinado. Se puede afirmar, en consecuencia, que vulnerabilidad es un sinónimo de inseguridad.

La vulnerabilidad tiene expresiones distintas según se trate de países, regiones y territorios nacionales, de rubros productivos, de comunidades o de hogares, en estos últimos, por ejemplo, la vulnerabilidad, los comportamientos demográficos y las pautas disfuncionales de estructuración, relación y comunicación familiar suelen acompañar la pobreza, conformando un verdadero síndrome de desventaja social, que afecta significativamente a los niños, niñas y jóvenes, consolidándose así un círculo que tiende a reproducir, de generación en generación, las condiciones de vida desmembradas. En razón a esto, emerge la propuesta de la filósofa Martha Nussbaum (2012) quien desde el enfoque de las capacidades define provisionalmente:

Como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. En él se sostiene que la pregunta clave

que cabe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o a su justicia básicas es: (que es capaz de hacer y de ser cada persona). Dicho de otro modo, el enfoque concibe cada persona como *un fin en sí misma* no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Está *centrado en la elección o en la libertad*, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica: ellas eligen. Es, por lo tanto, un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de auto definición de las personas. Es decididamente pluralista en cuanto a valores: sostiene que las capacidades que tienen una importancia central para las personas se diferencian cualitativamente entre sí y no solo cuantitativamente que no pueden reducirse a una sola escala numérica sin ser distorsionadas, y que una parte fundamental de su adecuada comprensión y producción pasa por entender la naturaleza específica de cada una de ellas. Por último, el enfoque se ocupa de *la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas*, y, en especial, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación. Asigna una tarea urgente al *Estado y a las políticas públicas*: concretamente, la de mejorar la calidad de vida para todas las personas, una calidad de vida definida por las capacidades de estas. (pp. 38-39).

Ahora bien, la vulneración social, es el estado presentado por la violación de derechos, caracterizado por situaciones directas en contra del desarrollo humano individual como lo son: el abuso sexual, la violencia social e intrafamiliar, el maltrato físico y psicológico, la exclusión familiar, escolar, laboral y social que pone de manifiesto su condición de indefensión, y por ende, la disminución de sus posibilidades como seres integrales habilitados para desenvolverse coherentemente en el medio social y generando marginación y exclusión.

Tal vulnerabilidad social, corresponde a todas aquellas situaciones de la vida social que atentan, menoscaban o impiden el acceso a una vida digna, especialmente de algunos sectores poblacionales o colectivos que por sus condiciones de desarrollo no alcanzan los estándares de calidad en lo económico, lo educacional, lo habitacional, lo ético, lo político, poniendo en riesgo sus niveles de evolución y supervivencia.

Se refiere al nivel de cohesión interna que posee una comunidad. Una comunidad es socialmente vulnerable en la medida en que las relaciones que vinculan a sus miembros entre sí y con el conjunto social no pasen de ser meras relaciones de vecindad física, en la medida en que estén ausentes los sentimientos compartidos de pertenencia y de propósito, y en la medida en que no existan formas de organización de la sociedad civil que encarnen esos sentimientos y los traduzcan en acciones concretas.

No obstante, esto es posible si se reconoce a las personas, individuos o sujetos en sus capacidades, en sus libertades y en su modo de habérselas con su realidad, como lo define Nussbaum (2012) desde el concepto de capacidades:

Son las respuestas a la pregunta: «¿Que es capaz de hacer y de ser esta persona?». Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama «libertades sustanciales», un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar, Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, «la "capacidad" de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos». Dicho de otro modo, 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. Para dejar clara la complejidad de las capacidades, yo me refiero a estas «libertades sustanciales» con el nombre de capacidades combinadas. Las capacidades combinadas de Vasanti son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta. (p. 40).

En este sentido, se puede afirmar que la exclusión y vulneración social no significan únicamente la insuficiencia de ingreso, va más allá, se manifiesta tanto en ámbitos como la vivienda, la educación, la salud y el acceso a los servicios, como en las condiciones individuales; afectando de manera indiscriminada a las personas, tanto en zonas urbanas como rurales, que son objeto de discriminación, segregación, o víctimas del debilitamiento de las formas tradicionales de relaciones sociales.

De forma más general, al poner de manifiesto los defectos de la estructura social, la exclusión, vulneración y vulnerabilidad social se revela algo más que la desigualdad social, implicando, el riesgo de una sociedad dual y fragmentada. De ahí, que se debe presentar una oferta educativa plural, participativa, verdaderamente incluyente y diferenciada que supere expresiones de exclusión al desconocer las capacidades de los individuos.

Las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos. El enfoque propugna un principio según el cual cada persona es un fin en sí misma. Estipula que el objetivo es producir capacidades para todas y cada una de las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para las capacidades de otras ni para las del conjunto, Este énfasis en la persona es de suma importancia de cara a la orientación de las decisiones políticas. (Nussbaum, 2012, p. 55).

En coherencia con esto, se hace imperioso, elaborar discursos situados según sus contextos y necesidades en relación a la inclusión, posibilitando,

mejorar la calidad de vida de los individuos, superando las diversas caras de la exclusión tanto económica como educativa, que desconocen al sujeto y su discurso que reclama justicia.

3. El discurso excluido

Cuando se define los efectos del poder recurriendo al concepto de represión se incurre en una concepción puramente jurídica del poder, se identifica como una ley que dice no, se privilegia sobre todo la fuerza de la prohibición, me parece que esta es una concepción negativa, estrecha y esquelética del poder. (Foucault, 1999).

Foucault libera al poder de una concepción fosilizada en la que se encontraba, y en la que este, era definido de manera reduccionista. Este filósofo francés emprende tal propósito, luego de analizar el carácter represivo y de propiedad, que se le atribuía al poder, para en su lugar, constituir su *analítica del poder* con el fin de demostrar que se trata, no de un poder como sustancia, sino de una relación de fuerzas, relaciones de poder, de un ejercicio, en el cual, los gobernantes no son quienes detentan, poseen, o legitiman el poder sino que los sujetos se hallan en situaciones de poderío, lo que hace necesario:

Saber bien hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta qué: instancias ínfimas con frecuencia, de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene (Foucault, 1999, p. 112).

Es por esto, agrega, que se trata de una microfísica, bajo la condición “de que –micro-, no se entienda como una miniaturización de las formas visibles o enunciables, sino como otro dominio, un nuevo tipo de relaciones” (Foucault, 1999b, p. 103). En esta microfísica del poder, Foucault reconoce que el poder se genera desde la relación social como una genealogía a partir de la cual surgen múltiples descubrimientos, en los cuales estas relaciones de fuerza, que desencadenan relaciones de poder, crean las condiciones de posibilidad para la construcción de nuevas realidades, nuevas formas de ser sujetos, nuevos campos políticos, pues cada rincón, cada ámbito de lo social, está bañado o se verá afectado por el poder en sus fibras más invisibles. Por tal motivo, este microscopio foucaultiano, esta mirada genealogista reconoce no sólo el saber erudito, discurso científico, legal, institucionalizado, centralizado, sino que frente a éste, presenta como su acople el saber popular, local, discontinuo, descalificado, ilegal (anti-ciencias), constituyendo de éste modo, un saber histórico fundado en la oposición y la lucha -contra un discurso unitario- (Foucault, 1999b, p. 130).

Desde ésta *micro-física*, se reactivan los saberes “micros” penetrando, atisbando, irrumpiendo con excepcional fuerza frente a los antiguos esquemas de análisis del poder y generando un nuevo análisis de éste.

Por consiguiente, después de haber analizado el esquema “contrato-opresión” que hace referencia a un diseño de carácter jurídico en el que se analiza lo legítimo y lo ilegítimo, y por otra parte, el esquema de “dominación-represión” cuyo elemento característico se encuentra en la lucha y la sumisión, el filósofo francés reconsidera su análisis para mostrar que esta analítica significa mucho más que lo enunciado o denunciado por la ley, y mucho más que lo demostrado por la obediencia sumisa.

De este modo, se reconoce desde esta genealogía como hilo conductor, que en el fondo de cualquier sociedad, en el interior de su cuerpo social se establecen poderes microscópicos, con discursos establecidos capaces de producir verdades desde el poder. Ejercitando, a su vez, el poder a partir de la producción de la verdad, (Foucault, 1999b, p. 140) manteniéndose en la línea que había comenzado, en la cual había analizado esta producción de verdad desde el saber –arqueología-, y posteriormente, desde el poder –genealogía-, para luego aproximarse a esta producción desde el sexo en su historia de la sexualidad en su régimen de *poder-saber-placer*, comprendiendo los distintos discursos construidos sobre lo sexual, las prácticas de poder en la sexualidad y las manifestaciones de placer que surgen, se prohíben, se reprimen, tanto en el ámbito del conocimiento, de lo discursivo como en el ejercicio del sexo, que permitan comprender el poder como relación.

En esta *microfísica del poder* se hace indispensable por tanto, reconocer que el poder, como se ha dicho anteriormente, no puede ser concebido como una propiedad, sino como un juego estratégico, diagramático, frente al cual, no existe más que poderes, y en el que emergen maniobras, disposiciones tácticas, “que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad, más que un privilegio que se podría detentar” (Foucault, 1984, p. 33).

De ahí que sea tan importante el abandono de algunos postulados como:

- **El postulado de la propiedad:** negando esa posibilidad de apropiación del poder, la cual se encontraba presente en los anteriores análisis del poder.
- **El postulado de la localización:** El poder no se encuentra en un individuo, soberano, ni en una institución, Estado, sino que se halla presente en muchos otros territorios, pues es descentralizado.
- **El postulado de la subordinación:** No se puede reconocer a este

poder desde una óptica política – globalizante frente a la cual todos los individuos estarían sometidos, sumisos, sujetos acatadores de reglas pasivos.

- **El postulado de la esencia o atributo:** Al ser relación de fuerzas, relaciones de poder, se niega la posibilidad de que sea comprendido como una esencia o como un atributo (hegemonía) pues afecta y opera en todas las instancias sociales, en cualquier coyuntura de la trama social.
- **El postulado de la modalidad:** El carácter del poder, su modo de presentarse no se haya circunscrito a un modo represivo, negativo, sino que se reconoce su capacidad de producir, la realidad, la verdad, y la subjetivación.
- **El postulado de la legalidad:** Al superar la analítica del poder desde la perspectiva jurídica, se abre el horizonte de posibilidad a una comprensión del poder, de las relaciones de poder desde los ilegalismos, lo excluido comienza a ser tolerado (Ocampo, 2006, p. 53).

Sólo desde esta comprensión, se hace posible esta microfísica del poder como una nueva manera de descifrar, y deconstruir el mundo, problematizando las prácticas sociales y liberando las que se encontraban atadas, ocultas, reclusas o en el anonimato, liberando en el poder, su carácter molecular y su capacidad estratégica, productora de verdad, pues todo está afectado por relaciones de poder, todo puede ser comprendido desde las relaciones de poder, y desde estas, se construye la sociedad, a partir de la reactivación de los saberes locales, a través de las múltiples formas de dominación que pueden ejercerse en la sociedad misma.

En palabras del Filósofo, esta microfísica está orientada a un nuevo análisis del poder, en el que se toma al poder en sus expresiones microscópicas:

Se trata de coger al poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales más locales, sobre todo allí donde saltando por encima de las reglas de derecho que lo organizan y lo delimitan, se extiende más allá de ellas” ...”He intentado ver cómo de hecho el castigo y el poder de castigar tomaban forma en un cierto número de instituciones locales, regionales, materiales, ya sea el suplicio o el encierro carcelario y esto en el ámbito a la vez institucional, físico, reglamentario y violento de los aparatos de castigo. (Foucault, 1992b, p. 142).

Analizando de esta forma ese carácter capilar del poder, que circunda y circula por la esfera social, independiente de toda concepción contractual; para agregar respecto de su funcionalidad, que éste tiene que ser examinado como algo que funciona de manera reticular, en cadena, y que:

No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos. (Foucault, 1992a, p. 144).

Es así que, de manera metodológica, aborda su *analítica del poder*, de forma *ascendente*, comenzando por el análisis de estos mecanismos *infinitesimales*, en los que se encuentran; los discursos excluidos, limitados, separados.

Este análisis es motivado, debido a que, en toda sociedad, según el filósofo francés, existe algún mecanismo de exclusión:

No existe evidentemente, una sociedad sin reglas; no hay sociedad sin un sistema de coacciones; no existe, lo sabemos bien, una sociedad natural: toda sociedad al plantear una coacción, plantea al mismo tiempo un juego de exclusiones. (Foucault, 1999a, p. 78).

En cualquier ámbito social, se puede percibir que operan una serie de reglas, que configuran sitios apartes, en los cuales se encuentran individuos excluidos. Reglas tales como: “la del trabajo, la de la familia, la del discurso y la del juego” (Foucault, 1999c, p. 80).

Reglas que hablan de la configuración de un sitio marginal en relación con la producción económica, en relación con la producción social, en relación con la circulación de símbolos, en relación con la producción lúdica, (...) a lo cual agrega que a dichos individuos “en líneas generales podemos denominar locos” (Foucault, 1999c, p. 80).

Es ésta la preocupación que embarga a Foucault y que comienza a ser abordada, en su obra titulada *la Historia de la Locura en la época clásica 1961*, en la que esboza la historia de lo otro, de lo diferente, del error, del no ser, de la locura, de la relación entre *razón* y *sinrazón*, que va desde el renacimiento, entendido como aquella época en la que la aparición de la locura es percibida:

Entre las ruinas del simbolismo gótico; es como si en este mundo, cuya red de significaciones espirituales era tan tupida, comenzara a embrollarse, permitiera la aparición de figuras cuyo sentido no se entrega sino bajo las especies de la insensatez. (Foucault, 2000, p. 34).

Pasando por la época clásica en la que se inventa “el internamiento casi como la Edad Media ha inventado la segregación de los leprosos” (Foucault, 2000, p. 86).

Se trata en efecto, del paso de los leproarios a los internados. El sistema clásico de reclusión, afirma Foucault, permitía; “acoger a todos aquellos que

no trabajaban, voluntaria o involuntariamente, como consecuencia de una incapacidad o de condiciones económicas” (Foucault, 1999c, p. 94).

Para llegar, posteriormente, a la modernidad, entendida ésta más como actitud que como periodo histórico:

Por actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad, una elección voluntaria efectuada, por algunos, así como una manera de obrar y de conducirse, que a la vez marca una pertenencia y se presenta como una tarea. (Foucault, 1999c, p. 341).

Demostrando su interés por develar la historia y los hechos que en ella se dieron.

En el primer capítulo; *Stultifera Navis*, (La nave de los locos) Foucault comienza esbozando la situación de la lepra al final de la Edad Media, comprendiendo la locura antes de ser circunscrita a la *sinrazón*, dentro de contextos de enfermedad, que generaban, a su vez, situaciones de exclusión, de expulsión, en pro de la salud de los ciudadanos, de ahí *la nave de los locos*.

En el Renacimiento se hace palpable una concepción trágica y escatológica de la locura, concepción que impulsa a que estos locos, víctimas de sistemas de exclusión sean enviados hacia el más allá.

Adentrando en el siglo XV, esta locura que el Renacimiento había embarcado comienza a ser encerrada, naciendo de este modo:

La experiencia clásica de la locura. La gran amenaza que aparece en el horizonte del siglo XV se atenúa... La locura ha dejado de ser, en los confines del mundo, del hombre y de la muerte, una figura escatológica;... El olvido cae sobre ese mundo que surcaba la libre esclavitud de su nave: ya no irá de un más acá del mundo a un más allá, en su tránsito extraño; no será ya nunca ese límite absoluto y fugitivo. Ahora ha atracado entre las cosas y la gente. Retenida y mantenida, ya no es barca, sino hospital. Apenas ha transcurrido más de un siglo desde el auge de las barquillas locas, cuando se ve aparecer el tema literario del "Hospital de Locos". Allí, cada cabeza vacía, retenida y ordenada según la verdadera razón de los hombres, dice, con el ejemplo, la contradicción y la ironía, el lenguaje desdoblado de la Sabiduría: ... Hospital de los Locos incurables donde son exhibidas todas las locuras y enfermedades del espíritu, tanto de los hombres como de las mujeres, obra tan útil como recreativa, y necesaria para la adquisición de la verdadera sabiduría.- Cada forma de locura encuentra allí su lugar, sus insignias y su dios protector: la locura frenética y necia, simbolizada por un tonto subido en una silla, se agita bajo la mirada de Minerva; los sombríos melancólicos que recorren el campo, lobos ávidos y solitarios, tienen por dios a Júpiter, maestro en las metamorfosis animales; después vienen los "locos borrachos", los "locos desprovistos de memoria y de entendimiento", los "locos adormecidos y

medio muertos", los "locos atolondrados, con la cabeza vacía"...Todo este mundo de desorden, perfectamente ordenado, hace por turno el Elogio de la razón. En este "Hospital", el encierro ya ha desplazado al embarco". (Foucault, 2000, p. 41, 48, 72).

Se introduce, por tanto, la relación *razón-sinrazón* con la creación del *Hospital General* en París, en el año 1656, relación presente en la época clásica⁵, y que desarrolla el autor en casi la totalidad de su obra.

La locura, la trasgresión, lo insensato se presentan ahora como verdades o discursos capaces de producir verdad, conocimiento. Este proceso lo logra Foucault en su análisis de la historia construyendo una lectura filosófica que ha hecho posible el cuestionamiento de toda interpretación dogmática respecto a la locura.

De este modo, Foucault devela y exterioriza las distintas prácticas discursivas y sociales que configuran los diferentes modos de ser sujetos; formas de subjetividad a través de la locura; la cual, no es más que un producto social.

Así pues, se puede inferir que *la historia de la locura*, al parecer comienza a verse inmersa en las distintas etapas de su producción -saber, poder, ética-.

Al hablar del *saber sobre la locura*, y preguntarse “¿Qué anuncia el saber de los locos? se manifiesta, la etapa concerniente a la episteme, al saber -arqueológica-, ya que trata de comprender, lo que predice el saber que ha sido considerado prohibido. “Sin duda predice a la vez el reino de satán y el fin del mundo” (Foucault, 2000, p. 40).

A su vez, se percibe a manera de insinuación algunas expresiones referente a las relaciones de poder, a partir de las distintas formas en las cuales algunos sujetos inciden en otros, es decir, relaciones de fuerzas o de poder que constituyen acciones sobre otras acciones expresadas a través del ejercicio mismo del poder, “el loco y el no loco están en presencia el uno del otro. Entre ellos ya no hay distancias, salvo lo que mide inmediatamente la mirada” (Foucault, 2000, p. 40).

Cuestión que obviamente, no nubla su máxima preocupación y es la de identificar las distintas formas de subjetivación, preocupación que lo conduce hasta la etapa ética, la cual se avizora desde *la Historia de la Locura*:

⁵ Se puede afirmar que la expresión época clásica en Foucault, posee dos acepciones, dos sentidos. Por un lado se refiere a los siglos XVII y XVIII, lo que sería en término filosóficos de Descartes a Kant, es decir, la disposición de la episteme, del saber, durante estos siglos, y la experiencia del encierro de la locura. El otro sentido, corresponde a la época clásica de la cultura occidental, es decir, de la filosofía griega, los siglos V - III a. C. (Foucault, 1999d, p. 275).

Pero la locura es otra cosa que el pandemio de todos los defectos y de todas las ofensas hechas a la moral. En la experiencia que de ella tiene el clasicismo y en el rechazo que le opone, no sólo es cuestión de reglas morales, sino de toda una conciencia ética. (Foucault, 2000, p. 219).

Para refrendar posteriormente, que en esta separación efectuada entre razón y sin razón, que ha nacido desde la razón misma, en la época clásica se encuentra una razón que nace “en el espacio de la ética. Y es esto, sin duda, lo que da el reconocimiento de la locura en esta época. Toda locura oculta una opción, como toda razón una opción libremente efectuada” (Foucault, 2000, p. 222).

Reemplazando esa separación crítica de la sinrazón por la presencia del hombre en relación con su discurso pleno de verdad, verdad que es capaz de llevarlo a su cura y al encuentro con el otro y consigo mismo.

Es así como el discurso del loco, la locura, anteriormente considerada como excluida, comienza a ser reconocida, reivindicada, y considerada como la forma más pura en el proceso de construcción de la verdad, pasando del *no ser*, al *ser*, del *error*, a la *verdad*. “La locura es la forma más pura, la forma principal y primera del movimiento por el que la verdad del hombre pasa al lado del objeto y se vuelve accesible una percepción científica” (Foucault, 2000, p. 284). Ubicándonos, por tanto, en el lado opuesto de la experiencia de la locura narrada desde la época clásica.

En síntesis, a partir de ésta *Historia de la Locura, en la época clásica*, Foucault, analiza el ejercicio del poder sobre el loco, desde la forma de exclusión y rechazo a la que era sometido, se trata en efecto, de “una concepción puramente negativa del poder” (Foucault, 1992b, p. 154), la cual, es considerada por el filósofo francés, como insuficiente, ya que este análisis en torno al poder, es decir, en torno a las relaciones de poder, no debía efectuarse en términos de derecho, precisamente, sino en términos de tecnologías, de tácticas, de estrategias configuradas en la trama social.

Es por esto, que reemplaza la interpretación de un esquema, ceñido a ámbitos jurídicos y negativos, por un esquema técnico y estratégico -esto es lo que he intentado elaborar en *Vigilar y Castigar* y utilizar después en la *Historia de la sexualidad*- (Foucault, 1992b, p. 154).

Situación, que posibilita las relaciones de poder, y por consiguiente a las distintas formas en las cuales los sujetos se constituyen como tal, se trata de una ontología histórica de nosotros mismos.

4. La apuesta desde la educación

Ahora bien, en correspondencia con lo anterior Emilio Durkheim define la educación como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. (Pineau y Dussel, 2005, p. 47).

Desde el autor, la educación se vuelve un fenómeno social; Durkheim se refiere a la educación en dos formas, una educación institucional creada por niveles en la cual intervinieron ciertos procesos de organización y administración y una educación natural- social, en la que se identifican las relaciones e interrelaciones que se presentan entre los seres humanos. Se identifica la educación como un proceso de transformación social e individual; se educa al ser humano para que se transforme así mismo y a su vez transforme la sociedad.

Como lo refiere Pablo Pineau et al., “en el siglo XX la escuela presenta nuevas formas de organización” (Pineau y Dussel, 2005, p. 49), dichas formas de organización se ven reflejadas en los diferentes modelos pedagógicos y en la estrecha relación que a partir del siglo XX tienen la pedagogía y la psicología.

Otro de los aspectos importantes en los antecedentes de la educación inclusiva es la aparición de un Movimiento Pedagógico renovador a finales del siglo XIX y principios del siglo XX que revolucionó la educación con un concepto pedagógico novedoso llamado “Escuela Nueva”, que pretende indicar en el ámbito institucional la vinculación del principio de actividad en el quehacer didáctico, al aplicar métodos activos, y lo más importante, reconocer que cada estudiante tiene un ritmo diferente de aprendizaje; se identifica la importancia de tener en cuenta los procesos didácticos y los metodológicos opuestos a la “Escuela Tradicional”, donde los presaberes y el contexto juegan un papel muy significativo resaltando una concomitancia con la pedagogía como ciencia que reflexiona sobre el proceso educativo.

El movimiento Escuela Nueva tiene relación con los “primeros pasos”⁶ de la educación especial, donde hay una estrecha relación entre la Medicina, la Psicología y la Pedagogía. Aparecen figuras como Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1858), quienes dieron gran auge a la educación de los niños “normales y anormales”.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) reconoce la importancia de la educación en la etapa más temprana de la vida, y la necesidad de extender a ella las mejoras y logros producidos hasta ese momento en el sistema de enseñanza. En este contexto, expone cómo Gertrudis enseña a sus hijos ya había adelantado que los niños y niñas tenían que ser educados desde la cuna:

⁶ Las comillas son de los autores.

Los primeros rasgos fundamentales del desarrollo de la personalidad, advierte en el escrito, nacen de las relaciones que se establecen entre la madre y el hijo: “los primeros gérmenes del amor, de la gratitud, de la confianza y de la obediencia han sido sólo un simple resultado del concurso de los sentimientos instintivos entre la madre y el hijo”. (Sanchidrián y Ruíz, 2010, p. 41).

La educación es a su juicio, una tarea integral, amplia, que no puede privar al niño del desarrollo ni siquiera de una de sus facultades, Pestalozzi refería que la educación debería en vez de considerar aquello que únicamente debe transmitirse a los niños, empezar por tomar en cuenta los que ellos tienen en sí, que son unas facultades no en pleno desarrollo pero sí aptas para él mismo. Refiere que los profesores se dedican a dar una nueva fórmula a las escuelas, pero más importante es el influjo del ambiente familiar, defiende que para quien cree que el bien de las generaciones que se forman reside en el corazón, nada mejor puede hacerse que trabajar en la educación de las madres, insistiendo que toda madre es la primera educadora e instructora de su hijo.

Friederich Wilhem August Frobel (1782-1852), establece el kindergarten o jardines de niños como centro de educación integral para la infancia. Lo relevante de su aporte educativo estriba en haber logrado desarrollar un método práctico que mantiene la armonía entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

Para Frobel, el niño:

Se convierte en la figura central de la educación, y por ello, refería que la labor educativa será una tarea conducida por y mediante el niño y la niña, no para él o ella. A partir de esta concepción el maestro pasa a ser un facilitador o mediador de la autoeducación, objetivo último de su formación. Unido al dinamismo que caracteriza su naturaleza, Frobel tuvo en cuenta la individualidad del educando, reconociendo que cada niño tiene una capacidad especial, siendo su actividad espontánea el agente de su desenvolvimiento. Por ello, en la teoría de Frobel hay un absoluto respeto a la personalidad del niño o niña, a su naturaleza moral, y esto, siempre, en armonía con el control y la espontaneidad infantil. La práctica educativa de la individualidad pone en contacto al pequeño con la esencia divina de su naturaleza. Pero esta idea no es excluyente del fomento de la cooperación, capacidad también contemplada en su ideario pedagógico. (Sanchidrián y Ruiz, 2010, p. 119).

También aparece el francés Jean Marc GaspardItard (1774-1838) quien ha sido considerado como el “padre de la educación especial”, quien fue médico y sus aportaciones las estableció desde la herencia social, la cual se superpone a la herencia biológica, reconociendo el papel de la educación, igualmente reconoce la motivación para que se instaure en los procesos cognitivos.

Otros autores notables del movimiento “Escuela Nueva” fueron María Montessori (1870-1952) y Ovidio Decroly (1871-1932).

En el caso de María Montessori, fue la primera médica italiana, trabajó y lideró la educación de los niños “deficientes”, llamados así en esa época. “A diferencia de mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los deficientes era preferentemente pedagógica, más que preferentemente médica” (Montessori, 1909, citado por Sanchidrián y Ruiz, 2010). Propuso ejercicios físicos para el progreso mental. Trabajó en la didáctica litúrgica y escribió propuestas de su inclusión en los jardines infantiles. Para Montessori la naturaleza del niño se concibe en términos de sentidos a desarrollar y ejercitar para una potenciación de un nivel enérgico y espiritual de carácter diferente al del adulto. Así comienza a elaborar y aplicar de forma sistemática programas para la educación de los “deficientes mentales” y diseña para ellos un material con bastantes posibilidades didácticas.

Según la autora, el progreso alcanzado por los niños está vinculado al respeto por la pedagogía científica, basada en el estudio antropológico del alumno que se debe educar, el cual “no es solo producto biológico, sino producto social”. Por lo tanto, resultaría frívola una acción educativa que no llegase a modificar el ambiente de las nuevas generaciones. Al proponer estas orientaciones queda marcada la distancia con ciertas posturas de inspiración Rousseauiana y Freudiana, con la misma convicción con que rechaza una pedagogía libertaria y sin límites. Basada en un principio de *laissez faire*, María Montessori excluye, por otro lado, los excesivos cuidados que impiden al niño el ejercicio de sus actividades, y por lo tanto, la expansión de la propia personalidad.

La obra de María Montessori tuvo notable difusión, no solo en las naciones europeas, sino también en los Estados Unidos, en Hispanoamérica y en países más remotos como Islas Hawái, Ceilan, Nigeria, Japón, Australia. Esta difusión se debe a diversos factores, entre ellos sus dotes intelectuales y morales, la capacidad organizativa, la labor de propaganda y divulgación realizada por las asociaciones creadas en diversos países, la resonancia se debió también a las controversias surgidas en torno a sus obras y escritos y a su amor y pedagogía por los niños, en este caso los niños deficientes mentales como los llamaban en esa época.

Ovidio Decroly, médico belga, con su legado sobre la orientación globalizadora de la educación, inició su experiencia con niños “retrasados”, respetaba el acercamiento globalizador, sincrético que los niños tienen con diversas áreas de la experiencia: aquellas que les suscitan un interés efectivo. Según Decroly “La escuela se organiza alrededor de “centros de interés” diferentes para cada edad, en donde se suceden las etapas de observación, asociación y expresión” (Pineau y Dussel, 2005, p. 112).

Decroly afirmaba, a partir de un análisis crítico de la escuela de su tiempo, que la escuela tradicional estaba inspirada en una concepción errónea del medio y del programa escolar. Se trataba de una escuela incapaz de ejercer una influencia formativa sobre el juicio, el carácter y la sociabilidad de los alumnos. Una enseñanza arcaica carente de una base científica, regida por unas ideas desacertadas acerca de la evolución normal del niño y de su educación.

Decroly pretendió constituir un cuerpo de conocimientos biológicos y psicológicos del niño que sustentaran un discurso pedagógico racional. En contra del idealismo pedagógico dominante, Decroly trató de dar respuestas a cuestiones concretas que afectaban a los medios, las técnicas, las metodologías y las prácticas escolares. Sus ideas gestadas a partir del estudio y la acción educativa llevada a cabo a partir de 1901 en el instituto de especial destinado a niños con deficiencias, las aplicaría y desarrollaría en la enseñanza de niños normales en la famosa E'cole de l' Ermitage creada en 1907. Una escuela creada como una escuela experimental, no como una escuela modelo. Decroly defendió la necesidad de cambiar la escuela aplicando un enfoque científico de análisis del medio escolar, experimentando en las prácticas sus propias conclusiones. El método Decroly sería el medio para llevar a cabo una enseñanza centrada en el niño y la consecución de un ideal, ya formulado en el lema de “la escuela por la vida y para la vida”.

Igualmente, Decroly fue uno de los primeros en llevar a cabo investigaciones psicológicas sistemáticas, comprendiendo los enfoques fisiológico, psicológico y sociológico de la infancia, como un paso obligado para tratar, de manera racional, los problemas educativos. El propósito de Decroly era conocer mejor al niño para educarlo mejor. La investigación científica de la infancia constituía un elemento fundamental en su construcción teórico práctica.

Otra contribución importante fue la de Binet y Simon que con sus aportaciones dieron lugar a la psicometría, introduciendo con ello un modelo psicopedagógico en el estudio de los “retrasados”, con ellos aparece la primera prueba de inteligencia diseñada en 1905 por Binet. Otro aspecto fue el concepto de coeficiente intelectual o CI formulado por Stern en 1912.

Como consecuencia de las valoraciones que se les hacían a los niños, fueron clasificados y diagnosticados; se pensó que la especialización de los servicios educativos era mejor opción para la educación; así se crearon centros de educación especial.

La educación especial se configuró separada del sistema educativo; hubo un logro interesante ya que se pensó que los niños con “deficiencias”

son susceptibles de educación. Se identifica la importancia de la interdisciplinariedad con tratamientos médico-psicológico y educativo.

Si se desplaza la mirada a instituciones como los manicomios o cárceles, se puede comprobar que su funcionamiento fue heredado por las instituciones educativas. A partir de este momento como lo indican diferentes analistas sociales como Foucault, las escuelas pasan a tener un papel central en el mantenimiento del orden social, puesto que garantizan la producción de sujetos “normales” adaptados, sumisos, dóciles y útiles requeridos por los intereses de las modernas sociedades industriales. El hombre educado es un hombre disciplinado, como lo refiere Pablo Pineau es posible comprender éste fenómeno dentro de lo que Foucault llama la “gubernamentalidad”, en tanto forma de disciplina y gobierno que no va dirigida a un territorio o a la familia, sino a la población y al gobierno de sí. Así se comprende que las instituciones adquieren un papel nuclear y no marginal y que a la educación especial se le otorgue un papel relevante en el ámbito de la educación institucional.

No es el déficit centrado en el alumno y expresado en términos estadísticos el que determina la actuación y desarrollo de los individuos, sino que se hace indispensable, valorar también el entorno como factor enriquecedor de las condiciones epistémicas, volitivas y sociales de los seres humanos. Ahora bien, la preocupación por la protección de los derechos humanos y el reconocimiento de los derechos de los niños influyó para que en 1957 la Asamblea General de las Naciones Unidas especificará en su Artículo Quinto, que el niño con deficiencias de carácter físico, mental o social debe ser objeto de tratamiento, con una adecuada educación propias de su condición.

Como consecuencia de ello, en 1968 el informe realizado por expertos de la Unesco planteaba que su objetivo era definir y hacer un llamado a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación suficiente de servicios para los niños “especiales” facilitando la igualdad de acceso a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad. Sin embargo, no basta con estar insertado, introducido en un lugar común, es imprescindible formar parte activa de la comunidad. Aquí ya nos hallamos ante el principio de integración, el cual defiende el derecho a recibir una educación adecuada a las características individuales de cada alumno, dejando atrás la división y el etiquetaje.

En Inglaterra se destaca el informe elaborado por la comisión de expertos presidida por Mary Warnock en el año 1978 -informe Warnock-, que introduce el término de necesidades educativas especiales para referirse a los alumnos que etiquetaban como deficientes. En la línea de lo recogido en el informe Warnock, en el año de 1981 el acta de educación en España,

propone la abolición de las categorías o tipologías de deficiencias, destacando la importancia de que los programas de educación especial se centren en las necesidades particulares de cada alumno (Arnaiz, 2003, p. 59).

5. Conclusiones

Hablar de inclusión educativa, implica necesariamente comprender el proceso a través del cual, se configura al sujeto, al hombre, como ciudadano, inmerso en factores excluyentes, de desigualdad, discriminación, explotación, hambre, miseria, y exclusión social, con el fin de rescatar los valores morales que lo configura y le confiere un modo de ser, capaz de resignificar su vida y los conceptos teóricos que la circundan, tales como: la fuerza, la autoridad, el poder, el estado, la empresa, el trabajo, la ciencia y la tecnología, generando la posibilidad de integrarse cultural y socialmente a la vida de la comunidad, de ahí, el papel tan importante que juegan tanto los aspectos internos del sujeto como aquellos que de manera externa lo constriñen y lo conducen a obrar de cierta manera en relación consigo mismo y con el otro, ya que el hombre es un ser gregario por naturaleza y no puede concebir una vida desligada del otro.

En consecuencia, solo al reconocer las condiciones que conmensuran las capacidades individuales de los sujetos-personas las relaciones de poder en las cuales este se configura como sujeto, se pueden superar las distintas manifestaciones de exclusión e injusticia social, cognitiva y educativa; para posibilitar en consecuencia una sociedad inclusiva.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Moratas.
- Arnaiz, S. (2003). *Educación inclusiva una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. Bogotá: Siglo XXI de Colombia.
- _____. (1992a). *Microfísica del Poder. Curso del 14 de enero de 1976*. España: La piqueta.
- _____. (1992b). *Microfísica del Poder. Las relaciones de poder penetran en los cuerpos*. España: Paidós.
- _____. (1999a). ¿Qué es la ilustración?. En: *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales. Vol. III*. España: Paidós Ibérica S.A.
- _____. (1999b). Curso del 7 de enero de 1976. En: *Estrategias de poder. Obras Esenciales. Vol II*. España: Paidós Ibérica S.A.
- _____. (1999c). La locura y la sociedad. En: *Estética, Ética y Hermenéutica. Vol. III*. España: Paidós Ibérica S.A. .

- _____. (1999d). *Hermenéutica del sujeto*. En: *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales. Vol. III*. España: Paidós Ibérica S.A.
- _____. (2000). *Historia de la Locura en la Época Clásica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Jaeger, W. (1997). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de Lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*. Bogotá: Panamericana.
- _____. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, G. (2006). *Encuentros y desencuentros, Kant y Foucault*. Tesis de Maestría, Bogotá, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- Pineau, P. y Dussel, C. (2005). *La Escuela como Maquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J. (2011). *Emilo o de la Educación*. México: Porrúa.
- Sanchidrián, C. y Ruíz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Wilches-Chaux, G. (1993). *La vulnerabilidad Global*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.