

Facultad de Educación y Psicología

Máster en Profesorado de E.S.O. y Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas



Universidad  
de Navarra

## **Sin máscaras**

*Una emancipación educativa de las personas con discapacidad*

Alumno: Manuel Ernesto Macías Apesteguí

Fecha de entrega: 07/06/23

Trabajo de Fin de Máster

Dirigido por la Dra. Julia Urabayen



*Al profesorado de la Universidad de Navarra por haberme formado durante estos seis años, a toda mi familia y a las demás personas que me han acompañado en esta etapa, como Ángela, su familia e Iván.*



## **Resumen**

Las personas con discapacidad han sido oprimidas a lo largo de la historia. Desde la Antigüedad, sufren la violencia que comporta ser identificadas con sus características no normativas. Ni siquiera el modelo social de la diversidad funcional, enemigo de una visión reduccionista, ha conseguido erradicar el problema. En este TFM se ofrece una base antropológica, siguiendo a Gabriel Marcel, que busca fundamentar el modelo social con el propósito de empoderar a las personas con discapacidad a través de la educación. Para lograrlo, se ofrece una propuesta educativa que abarca las dimensiones de la persona identificadas por Emmanuel Mounier, que son concordantes con la antropología marceliana. A partir de una revisión bibliográfica de la obra de ambos autores, se proporcionarán algunas claves para abordar teóricamente el problema y ofrecer algunas soluciones en el ámbito educativo.

## **Palabras clave**

Discapacidad, educación, recorrido histórico, antropología, Marcel, Mounier

## **Abstract**

People with disabilities have been oppressed throughout history. Since Antiquity, they have suffered the violence that entails being identified with their non-normative characteristics. Not even the social model of functional diversity, the enemy of a reductionist vision, has managed to eradicate the problem. In this final project an anthropological basis is offered, following Gabriel Marcel, who seeks to base the social model with the purpose of empowering people with disabilities through education. To achieve this, an educational proposal is offered that covers the dimensions of the person identified by Emmanuel Mounier, which are consistent with Marcelian anthropology. From a bibliographical review of the work of both authors, some keys will be provided to theoretically approach the problem and offer some solutions in the educational field.

## **Key words**

Disability, education, historical journey, anthropology, Marcel, Mounier



## Índice

|    |  |           |
|----|--|-----------|
| 1. | <b>Introducción.....</b>   | <b>9</b>  |
| 2. | <b>El binomio opresor:<br/>normalidad/anormalidad.....</b>   | <b>13</b> |
| 3. | <b>De la aniquilación a los procesos de la inclusión: la discapacidad a través de la<br/>historia.....</b> | <b>17</b> |
|    | 3.1.    Prescindir del “malvado” .....   | 17        |
|    | 3.2.    El ascenso y la caída del “loco” .....   | 20        |
|    | 3.3.    La rehabilitación del “enfermo” .....  | 22        |
|    | 3.4.    La inclusión de la persona con discapacidad.....   | 25        |
| 4. | <b>Filosofía existencial para una fundamentación antropológica.....</b>                                    | <b>30</b> |
|    | 4.1.    Los peligros de la abstracción.....  | 30        |
|    | 4.1.1.    La masa.....   | 31        |
|    | 4.1.2.    Máscaras arrancadas y quemaduras oculares.....   | 33        |
|    | 4.1.3.    La era técnica y la <i>marcianización</i> del ser humano.....                                    | 34        |
|    | 4.1.4.    Un manojo de funciones.....  | 36        |
|    | 4.2.    La irreductibilidad de la persona.....   | 39        |
|    | 4.2.1.    La frontera entre el ‘ser’ y el ‘tener’ .....  | 40        |
|    | 4.2.2.    El misterio ontológico.....  | 42        |
| 5. | <b>Educación personalista.....</b>   | <b>48</b> |
|    | 5.1.    Singularidad.....  | 50        |
|    | 5.2.    Autonomía.....   | 54        |
|    | 5.3.    Apertura.....  | 57        |
|    | 5.4.    Trascendencia.....   | 59        |
| 6. | <b>Conclusión.....</b>   | <b>63</b> |
| 7. | <b>Bibliografía.....</b>   | <b>66</b> |



## 1. Introducción

*Sin máscaras* es un Trabajo Fin de Máster que aborda la concepción cultural de la persona con discapacidad con el fin de ofrecer una propuesta educativa que contribuya a su emancipación en la sociedad. Para ello, desde una perspectiva histórico-filosófica, se expondrá la evolución de esta concepción desde la Antigüedad hasta nuestros días. Se advertirá que estas personas, englobadas en la categoría de “anormales”, siempre han sido reducidas a sus características mentales, intelectuales, físicas o sensoriales que no se corresponden con las propias del paradigma dominante. Identificadas con su condición, son reducidas a sus *teneres*, por lo que su ser se halla oculto en una máscara (“malvado”, “loco” o “enfermo”) con la que son concebidos y minusvalorados durante cada periodo histórico concreto.

El **objetivo principal** de este trabajo es ofrecer una propuesta teórica que permita empoderar a estas personas a través de la educación. Para cometer esta empresa será necesario entender las causas que han producido la ocultación del ser de las personas con discapacidad; es decir, la reducción de su concepción social a la condición de personas con discapacidad. Sin embargo, no será suficiente con un análisis que explique por qué estos individuos han sido oprimidos a lo largo de la historia. Con una finalidad liberadora, se ofrecerá una alternativa a la identificación entre *ser* y *tener* condenada por Gabriel Marcel en su obra. Basándonos en algunas de las diferencias fundamentales establecidas por el autor parisino, será posible desarrollar una antropología que destaque nítidamente el valor intrínseco de las personas con discapacidad. Finalmente, esta base antropológica se vertebrará, siguiendo a Emmanuel Mounier, con el proyecto emancipador en el ámbito educativo.

Otros **objetivos**, estrechamente relacionados con el anterior, son los siguientes: 1) explicar cómo se ha incluido el término “discapacitado” dentro de la categoría de la “anormalidad” y advertir sus implicaciones negativas para la concepción de la discapacidad; 2) relacionar la investigación histórica acerca de las personas con discapacidad con una interpretación filosófica que ayude a entender cómo se ha concebido a las personas con discapacidad a lo largo de la historia; 3) analizar por qué el modelo social de la diversidad funcional aún no se ha asentado en las sociedades contemporáneas; 4) relacionar la antropología de Gabriel Marcel con la discapacidad para construir una antropología que permita enfrentarse a la opresión que padecen las personas con discapacidad; 5) analizar la aportación de Emmanuel Mounier para entender en qué medida puede suponer una solución al problema planteado; y

6) distinguir qué dimensiones de la persona se deben trabajar en el ámbito educativo para posibilitar la emancipación de las personas con discapacidad.

Expuestos los objetivos, conviene **delimitar el tema**, que ya ha sido presentado de forma general: abordar la concepción cultural de la persona con discapacidad con el fin de ofrecer una propuesta educativa que contribuya a su emancipación en la sociedad. Cabría establecer una serie de matices al respecto. En primer lugar, por “concepción cultural” se entenderá el modo en el que se ha concebido a la persona con discapacidad en las sociedades occidentales a lo largo de la historia, y especialmente en nuestros días. Por tanto, no se tratará la concepción de la persona con discapacidad en Oriente ni tampoco en épocas anteriores a la Antigüedad, debido a que el recorrido histórico que se llevará a cabo comenzará en Grecia y Roma. Si bien la concepción de la discapacidad es interesante en otras épocas históricas y sociedades, este TFM no pretende abordarlas.

En segundo lugar, habría que delimitar qué se entiende por “persona con discapacidad”. Con este término se designará a aquel individuo con características físicas, psíquicas, mentales o sensoriales que presentan algún tipo de deficiencia susceptible de haber sido o ser diagnosticada médicamente y algún tipo de dificultad o impedimento para participar en la vida social si no existe una adaptación previa a sus condiciones. El matiz “susceptible de haber sido o ser diagnosticada médicamente” incluye a aquellas personas que, aunque en su momento no fueron diagnosticadas, podrían haberlo sido. Como puede advertirse, esta delimitación del concepto tiene dos grandes aristas: un profesional debe poder emitir un diagnóstico para considerar la discapacidad de una persona, pero sólo será condición necesaria para que una persona presente una discapacidad, ya que, en último término, esta dependerá de si se encuentra en una situación de discapacidad.

Una vez definido el concepto de “persona con discapacidad”, también conviene explicar que se ha identificado en algunas partes del proyecto a la “persona con discapacidad” con el “anormal”. Como se explicará más detenidamente, esta identidad nace del presupuesto de que la “persona con discapacidad” pueda ser asumida dentro del concepto de “anormal”, a sabiendas de que este último es una categoría más amplia. Esta asimilación se ha llevado a cabo con el fin de profundizar en el análisis histórico a través de diferentes autores y dar una respuesta más sistemática al problema, pues las discapacidades son muy variadas y diversas entre sí y dificultan enormemente cualquier comparación. Esta es la mayor **limitación** del TFM: fundamentalmente, se tratará la concepción social del “anormal”, aunque en la mayoría

de los casos se relacionará con la discapacidad y la propuesta educativa estará adaptada en su totalidad a las personas con discapacidad.

Respecto a la propuesta educativa, explicará cómo lograr la emancipación de las personas con discapacidad mediante la educación. Como se trata del trabajo final de un máster del ámbito educativo, se consideraría insuficiente no abordar el problema de la discapacidad en el sistema educativo. Si bien se destacarán algunos de los motivos por los que este propósito tiene especial interés en la educación, no significa que no pueda llevarse a cabo en otros ámbitos, como el legislativo o el jurídico. Acerca de estos últimos no se añadirá ninguna observación porque no se contempla en los objetivos de este trabajo. Por último, se advierte que es exclusivamente una propuesta teórica, por lo que no existe ninguna aplicación a la práctica educativa. Más que ofrecer soluciones concretas, este trabajo aspira a proporcionar un proyecto educativo de corte personalista que desarrolle las cuatro dimensiones de la persona que destaca Emmanuel Mounier (singularidad, autonomía, apertura y trascendencia).

La **tesis** defendida en este proyecto es la posibilidad de emancipar a la persona con discapacidad desarrollando las dimensiones de la persona identificadas por Emmanuel Mounier, que son concordantes con la antropología marceliana. Frente a una propuesta pesimista, se confía en las capacidades del sistema educativo para corregir el proceso histórico de opresión hacia las personas con discapacidad. Concretamente, será posible alcanzar la emancipación trabajando las cuatro dimensiones mencionadas. La educación del alumno en estas dimensiones, alineadas con la antropología desarrollada por Marcel, permitirán enfocar el sistema y las prácticas educativas para la liberación de las personas con discapacidad. Sin una base antropológica adecuada que permita entender la diferencia entre *ser* y *tener*, la propuesta educativa de Mounier resultaría insuficiente, ya que no se conseguiría entender por qué se ha producido la reducción del individuo a las máscaras ni qué alternativas existen.

El trabajo consiste en una variante de la modalidad 1 (revisión bibliográfica). Aunque la base del proyecto radica en el estudio y la selección de fuentes adecuadas para una exposición histórico-filosófica acerca de la discapacidad, presenta un hilo conductor propio y una propuesta educativa basada en las aportaciones de la filosofía personalista. El carácter exclusivamente teórico de esta dificultaría considerar a este trabajo en cualquiera de las otras modalidades. La **metodología** empleada para llevarlo a cabo es la habitual en cualquier proyecto de este tipo: 1) selección del tema y delimitación de su enfoque, 2) lectura y

búsqueda de bibliografía adecuada para la realización del trabajo, 3) selección bibliográfica, 4) estudio de las fuentes seleccionadas, 5) estructuración del trabajo, 6) redacción del TFM, 7) segunda búsqueda bibliográfica para resolver cuestiones concretas que han aparecido a lo largo de la escritura del texto y 8) revisión final.

En cuanto a su **estructura**, *Sin máscaras* tiene cuatro apartados, además de esta introducción y las conclusiones finales. En primer lugar, *El binomio opresor: normalidad/anormalidad* pretende explorar la relación entre el binomio normalidad/anormalidad y el poder para alcanzar una explicación acerca de por qué las personas con discapacidad han sido oprimidas a lo largo de la historia. Para el desarrollo de este apartado, el más breve del trabajo, se seguirá principalmente a Michel Foucault y a Byung-Chul Han. En segundo lugar, *De la aniquilación a los procesos de la inclusión: la discapacidad a través de la historia* es un recorrido histórico-filosófico de la concepción cultural presente en Occidente acerca de la persona con discapacidad desde Grecia hasta nuestros días. El rasgo común de los diferentes periodos es que las personas con discapacidad son reducidas a diferentes máscaras. Estas ocultan el ser de la persona con discapacidad reduciéndola a sus *teneres*. Para superar esta concepción, y liberar al individuo de toda máscara, se recurrirá a una antropología que permite distinguir entre *ser* y *tener*.

En el tercer epígrafe, *Filosofía existencial para una fundamentación antropológica*, se expondrá el pensamiento de Gabriel Marcel, autor de la distinción mencionada. En él se aportará una fundamentación teórica de la irreductibilidad de la persona a sus características, es decir, a esas máscaras con las que los individuos han sido conceptualizados en cada uno de los distintos períodos históricos. Dicha fundamentación se realizará en la segunda mitad del tercer epígrafe, tras exponer algunas de las causas de la situación actual. El objetivo será mostrar que la persona es mucho más que un simple “manejo de funciones” que puedan resultar sintomáticas de su “anormalidad”; es decir, se pondrá de relieve que es, ante todo, una persona. Finalmente, en el último apartado, *Educación personalista*, se desarrollará una propuesta para emancipar a la persona con discapacidad a través del ámbito educativo. Como ya se ha comentado, esta consistirá en la educación de las cuatro dimensiones de la persona que señala Emmanuel Mounier y tendrá un carácter exclusivamente teórico.

## 2. El binomio opresor: normalidad/anormalidad

En este primer apartado, se explorará el binomio “normalidad/anormalidad” y su relación con el poder con el fin de hacer entendible por qué las personas con discapacidad han sido sometidas a lo largo de la historia debido a su condición de “anormales”. Para esto, será necesario aproximarse al término “anormal”; o, más bien, a la parte positiva del binomio, lo “normal”. Una vez haya sido explicado que, siguiendo la falacia naturalista, lo “natural” se identifica con lo correcto, será más sencillo advertir por qué distintas sociedades han buscado señalar y reprimir las diferencias de diversos modos. La sociedad contemporánea lo hace exponiendo a todos los individuos para que estos se señalen los unos a los otros, de modo que las personas “anormales” son vigiladas y castigadas por los demás, según Byung-Chul Han. Finalmente, se justificará por qué las personas con discapacidad pueden incluirse en la categoría de “anormales”, aunque no agoten el concepto.

Como se ha anunciado en el párrafo anterior, se procederá a analizar el término “normal”. Este proviene del latín *normalis* y se puede aplicar a todo aquello que es norma o regla. Se corresponde con la tercera acepción<sup>1</sup> del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE): “Que sirve de norma o regla”. No se trata de una acepción independiente de las dos anteriores (“dicho de una cosa que se halla en su estado natural” y “habitual u ordinario”), sino que, más bien, se halla estrechamente vinculada con las que le preceden. Siguiendo la falacia naturalista, lo “normal” se entiende como “natural” por su habitualidad. En la medida que es lo “natural”, lo “normal” no sólo es entendido como lo más frecuente o habitual, sino también como lo que es correcto, es decir, como la norma, como lo que se debe ser o hacer. Respecto a una discapacidad física, por ejemplo, esta podría ser considerada como algo no natural. Ahora bien, en este apartado se mostrará que a lo largo de la historia se ha optado por diferentes formas de excluir o “rehabilitar” a la persona con discapacidad..

Sin embargo, la norma homogeneiza, pero no elimina la individualidad, como explica M. Foucault: “En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras”<sup>2</sup>. Así, -añade el filósofo posmoderno- “se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como

<sup>1</sup> Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12/12/22]. Véase la siguiente entrada: <https://dle.rae.es/normal>

<sup>2</sup> Foucault, M. (Ed. 2011). (1975). *Vigilar y castigar*, p. 128.

un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales”<sup>3</sup>. Por tanto, el fin homogeneizante de la norma no elimina la individualidad, pero sí las diferencias individuales.

La supresión de las diferencias individuales no siempre se lleva a cabo conscientemente por un poder político o religioso que pretende suprimir las diferencias individuales. A menudo, como explica la espiral del silencio, de Noelle-Neumann<sup>4</sup>, es resultado de la opinión pública, que inconscientemente tiende a la homogeneización. Según esta teoría de la comunicación política, la opinión pública es una forma de control social en la que los individuos reprimen su pensamiento para no ser señalados por la mayoría, que —se podría añadir—, adopta forma de masa al homogeneizarse y actuar de manera similar. Así, en el seno de la opinión pública existen dos tendencias contrarias con un mismo fin. Una amplifica las opiniones mayoritarias haciéndolas cada vez más mayores y la otra silencia las opiniones minoritarias haciéndolas cada vez menores. Aunque la libertad de expresión no es el único instrumento de control, se advierte la característica principal de la homogeneización: represión para la estandarización.

En las sociedades contemporáneas, las formas de control son más sutiles que nunca, como refleja el concepto de la “sociedad transparente”<sup>5</sup>, de Byung-Chul Han. Cuando el filósofo surcoreano reflexiona acerca de destaca la pérdida de intimidad en Occidente, señala que, pese a que los individuos occidentales se creen libres, estos se controlan los unos a los otros. La “sociedad transparente” exige una iluminación permanente y recíproca: cada uno posee una linterna con la que enfocar a cualquiera a cambio de ser enfocado. Es el paso del panóptico de Bentham<sup>6</sup>, un modelo de prisión perfecta en la que un vigilante controla a unos pocos, a la generalización y popularización de la cárcel, donde todos son sometidos al control por los demás. A diferencia de lo que sucede en la cárcel que describe Foucault en *Vigilar y*

3 *Ibidem*.

4 Noelle-Neumann, E. (Ed. 2010). (1974). *Espiral del silencio: una teoría de la opinión pública*.

5 Han, B-C. (Ed. 2013). (2012). *La sociedad de la transparencia*.

6 “El Panóptico de Bentham es la figura arquitectónica de esta composición. Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones —encerrar, privar de luz y ocultar—; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa”, Foucault, M. (Ed. 2011). (1975). *Vigilar y Castigar*, p. 139.

*Castigar*, todos son, en cierto sentido, compradores y consumidores de la intimidad de sus vecinos de celda. “Esta vigilancia total degrada la ‘sociedad transparente’ hasta convertirla en una inhumana sociedad de control. Cada uno controla a cada uno”<sup>7</sup>. afirma B-C. Han, siguiendo la biopolítica foucaultiana.

Hasta aquí tan sólo se ha visto cómo los ciudadanos contemporáneos se controlan los unos a los otros, pero falta por especificar qué papel cumplen los “anormales” en el edificio de cristal. Siguiendo con nuestro análisis acerca del binomio “normalidad/anormalidad”, el “anormal”, lejos de ser el vigilante de la torre central o el hombre de la linterna en el edificio de cristal, es a quien han encerrado en la prisión o a quien apunta la linterna. Atendiendo el segundo caso, cuando alguien en el edificio de cristal vigila a los demás lo hace con la pretensión de atestiguar que cumplen la norma o, si se quiere, de descubrir que alguien no lo hace. Si anteriormente se afirmaba que el “anormal” es precisamente quien no cumple la norma, será podría afirmar que su papel en la sociedad consiste en ser señalado por las linternas de los demás. A lo sumo, el “anormal” aspira a buscar consuelo apuntando a otros “anormales”, de igual o diferente condición. En último término, el objetivo de la “sociedad de la transparencia” radica en ejercer el control sobre los “anormales” para modificar sus conductas a través de la presión social.

Por último, convendría resaltar que los términos “discapacidad” y “anormal” no son sinónimos. Concretamente, la discapacidad es un tipo de anormalidad, una de las más frecuentes y visibles. En consecuencia, la persona con discapacidad cumple el papel del “anormal”, debido a que forma parte de esta categoría, por lo que, al igual que cualquier otro “anormal”, no cumple completamente con la norma. Aunque en la exposición no se tratarán ambos términos como sinónimos, será conveniente recordar que cuando mencionemos a personas anormales nos referiremos a un grupo más amplio que el formado exclusivamente por las personas con discapacidad, a menos que se explicita lo contrario. Aun así, cuando se intercambien ambos conceptos tan sólo será para emplear la terminología de los autores expuestos, y a sabiendas de que la discapacidad es una forma de anormalidad.

Como todos los “anormales”, las personas con discapacidad han sido reducidos históricamente a una de sus características. Durante la exposición se usará el recurso de las máscaras para reflejar este hecho. Diversas máscaras ocultan el ser de la personas que las portan. Oprimidos bajo las máscaras de la maldad, de la locura o de la enfermedad, millones

<sup>7</sup> Han, B-C. (Ed. 2013). (2012). *La sociedad de la transparencia*.

de “anormales” sufren la falta de sensibilización hacia la diversidad humana. Entre ellos, las personas con discapacidad, ejemplo por antonomasia de la discriminación hacia la diferencia. Estas personas han sido reducidas históricamente a sus características físicas, mentales, intelectuales o sensoriales cuando no encajaban con el paradigma dominante de la normalidad, como señala Luciano Andrés Valencia<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Valencia, L. A. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos*, p. 2

### **3. De la aniquilación a los procesos de la inclusión: la discapacidad a través de la historia**

Como se ha adelantado, en este epígrafe se llevará a cabo un recorrido histórico-filosófico de la discapacidad. Se tratará de un punto importante en la exposición del trabajo, ya que conocer las distintas máscaras que han oprimido a las personas con discapacidad es esencial para explicar la situación actual. Conscientes de esto, se podrá desarrollar en el epígrafe siguiente una propuesta teórica que permita liberar a las personas con discapacidad del yugo al que han sido sometidas por su condición. Elaborar una propuesta teórica, basándonos en las diferencias que establece Gabriel Marcel entre *ser* y *tener*, permite un cambio de paradigma en la consideración que han sufrido las personas con discapacidad.

Se establecerán tres modelos correspondientes a tres épocas históricas: el modelo de prescindencia, propio de la Antigüedad y la Edad Media, que se subdivide en el submodelo eugenésico y el submodelo de marginación; el modelo médico o rehabilitador, característico del siglo XX; y el modelo social de la diversidad funcional, que se comienza a desarrollar en los años 60 del siglo pasado y aún no se ha asentado plenamente. Entre los dos primeros veremos, siguiendo a Foucault<sup>9</sup>, una época intermedia, el Renacimiento, donde se produce el ascenso y la caída del “loco”. El rasgo común a las dos primeras etapas y la transitoria es que la persona con discapacidad es reducida a sus características mentales, intelectuales, físicas o sensoriales cuando resultan extrañas. Oprimidos bajo una máscara por su condición, la actitud reduccionista provoca la ocultación del ser y alienta a la violencia sobre el individuo.

#### **3.1. Prescindir del “malvado”**

Durante la Antigüedad y Edad Media se da el modelo de prescindencia. Se desarrolla una actitud de exclusión, según la cual las personas con discapacidad son “asumidas como innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que [...] sus vidas no merecen la pena ser vividas”, explica Palacios<sup>10</sup>. Ciertamente, la persona en estas épocas es entendida como un medio (para la comunidad), y quien padece una discapacidad es considerado incapaz de servir a la comunidad, ya sea porque no puede aportar a esta o, directamente, porque su propia presencia es negativa para el grupo. Como consecuencia, se opta por prescindir de ella.

<sup>9</sup> Foucault, M. (Ed. 1993). (1961). *Historia de la locura en la época clásica I*.

<sup>10</sup> Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, p. 13-14.

Como se ha afirmado, cabría distinguir entre dos paradigmas o submodelos que comparten los presupuestos respecto al origen de la discapacidad pero tienen características diferentes: el submodelo eugenésico y el submodelo de marginación. Respecto al primero, Palacios explica que “tanto la sociedad griega como la romana, basándose en motivos religiosos y políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños con deficiencias. En primer lugar, la explicación respecto de las causas que daban origen a la discapacidad era religiosa”<sup>11</sup>. Se consideraba que el nacimiento de un niño con discapacidad era el resultado de un acto malo llevado a cabo por los padres en el caso de Grecia, o una advertencia de que la alianza con los dioses se encontraba rota en el caso de Roma, como apunta<sup>12</sup> la autora. Si a esto se une que para los padres o la comunidad era entendida como una carga y la idea de que una vida así no merecía la pena ser vivida, se recurría a prácticas eugenésicas, como el infanticidio.

Como respuesta a esta concepción, la acción histórica que se lleva a cabo frente a la discapacidad durante la Antigüedad es el aniquilamiento, la destrucción del ser. En lugar de dirigirse a los progenitores, por el mal moral que supuestamente han cometido, el castigo divino se manifiesta en sus descendientes. Estos, “anormales”, en lugar de ser luz y bondad, representan, la oscuridad y el mal en Grecia y Roma. Dejan de ser fuente de alegría para convertirse en tragedia. Como regalos envenenados de los dioses, llegan a los brazos de sus progenitores para cumplir una sola misión: avisar de la fatalidad. Su máscara, la del “malvado”, pregona. Esta se encarga de ocultar el ser de las personas con discapacidad que, al ser reducidas a la maldad de sus progenitores, es motivo de aniquilamiento. Tras el primer llanto son eliminados, porque han cumplido su función (anunciar del desastre). Se trata de la máscara más dura, pero menos duradera.

Durante la Edad Media se abandonaron estas prácticas. Frente al submodelo eugenésico, se lleva a cabo el submodelo de marginación. Supone el paso del aniquilamiento a la exclusión. L. A. Valencia explica que la posición frente a la discapacidad durante este periodo, fuertemente influenciada por la Iglesia, fue ambivalente: “Por un lado se condenaba el infanticidio, mientras que por otro las personas consideradas ‘deformes’, ‘anormales’ o ‘defectuosas’ eran víctima de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas. Las personas con discapacidad eran confundidas con los locos, herejes, brujas,

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 14.

delincuentes, vagos y prostitutas”<sup>13</sup>. Ciertamente, se condena el infanticidio, pero por primera vez en la historia surge la marginación. Hablar de marginación en el submodelo anterior solamente sería válido en un sentido muy amplio, pues para ser dejado de lado se requiere primero cierta permanencia en el ser. Frente al modelo anterior, nace la conciencia de que el ser merece existir, aunque al margen de la sociedad.

Según Palacios, la diferencia clave se da en que “el hecho de considerar a la deficiencia como una situación inmodificable originaba que debiera ser aceptada con resignación”<sup>14</sup>. No modifica, en absoluto, la actitud hacia las personas con discapacidad, pero sí provoca una acción histórica muy diferente. También entendidas como prescindibles, se les subestima, ya fuera por compasión, desprecio o miedo. Surge la exclusión como respuesta social y se les reduce al rol de mendigos. Se podría decir que, en último término, su función social consistía en ser objetos de filantropía. Los ricos, a través de sus limosnas a los discapacitados y demás pobres, pretendían alcanzar el cielo. Esta visión cambió, como señala Palacios<sup>15</sup>, hacia la Baja Edad Media, cuando, a raíz de la peste negra, se les asociaba con la enfermedad. De este modo, la marginación se tradujo directamente en exclusión y comenzaron a ser expulsados de las ciudades.

En resumen, las mismas máscaras que habían dejado atrás el mundo de los vivos en la Antigüedad vagan en la Edad Media. La maldad, efímera e irreversible en tiempos pasados, se vuelve permanente e irreversible. Por primera vez en la historia, el ser permanece en cuerpos considerados “anormales”. Pero sigue oculto. Se acoge la irreversibilidad de su máscara aceptando con resignación el destino de los recién nacidos, pero se les castiga por su llegada al mundo expulsándolos de la vida social o, directamente, de la sociedad. Sometidos a la marginación y, más tarde, a la exclusión, continúan siendo vistos como “anormales”, concretamente como “malvados” o frutos del mal moral de sus progenitores. Esta situación cambiará durante el segundo modelo, el de rehabilitación, que se estudiará más adelante.

<sup>13</sup> Valencia, L. A. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos*, p.8.

<sup>14</sup> Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, p. 15.

<sup>15</sup> Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

### 3.2. El ascenso y la caída del “loco”

Antes de introducirnos en el segundo modelo conviene abordar una etapa intermedia, cuyo desarrollo se produce durante el Renacimiento y se extiende hasta la Edad Moderna. Este alto en el camino responde a la necesidad de demostrar que ninguna máscara, ni siquiera la más brillante, impide que la persona con discapacidad sea reducida a sus características no normativas. A su vez, esta etapa intermedia podría ser subdividida en dos instancias, si así se quiere: el ascenso y la caída del “loco”, la segunda de las máscaras que se estudiarán en este recorrido histórico. Si bien, como se verá a continuación, la máscara de la locura es aceptada, en alguna medida, en un comienzo (el ascenso), se condenará a finales de los siglos XVI y XVII (la caída). No obstante, tanto en su pico más alto como en su descenso más pronunciado, el ser permanece oculto tras la máscara, por lo que el “loco” continúa siendo reducido a su “anormalidad”.

Como se explicó en el primer epígrafe, no todo “anormal” es una persona con discapacidad, si bien toda persona con discapacidad es “anormal”, pues este concepto es más amplio y lo engloba. Puede hacerse exactamente el mismo razonamiento con el “loco”. El “loco” siempre es “anormal”, pues su irracionalidad es uno de los reflejos más característicos del “anormal”, que no se deja guiar por la razón y se sale de la norma. Ahora bien, aunque todas las personas con discapacidad y “locos” son “anormales”, no todos los “locos” son personas con discapacidad. Cuando en este apartado nos refiramos a los “locos” lo haremos a sabiendas de esta diferencia. Aun así, a veces sí existe identidad entre “locos” y “anormales”, es decir, cuando determinados sujetos presentan características psicológicas o mentales diferentes a las del paradigma dominante y no se trata simplemente de incomprendidos, puesto que sería posible un diagnóstico que certificase alguna discapacidad. La exposición se basará inicialmente en el concepto de “loco” que desarrolla M. Foucault, pero a sabiendas de que no son conceptos equiparables en todos los casos.

Adentrándonos en materia, y siguiendo por el momento al autor francés en la *Historia de la locura*, cabría señalar un primer momento en que el “loco”, que hasta ahora se había encontrado en una situación de exclusión durante la Edad Media como todos los “anormales”, se convierte en una especie de genio. Ciertamente, la “locura” ya había suscitado interés en Grecia, pero no fue hasta el Renacimiento cuando el asombro se transformó en admiración. La distinción del “loco” como genio y profeta era patente, por ejemplo, en las farsas y *soties*: “Adquiere mucha importancia. No está ya simplemente al margen, silueta ridícula y familiar:

ocupa el centro del teatro, como poseedor de la verdad, representando el papel complementario e inverso del que representa la locura en los cuentos y en las sátiras. Si la locura arrastra a los hombres a una ceguera que los pierde, el loco, al contrario, recuerda a cada uno su verdad”<sup>16</sup>, explica el filósofo posmoderno.

A diferencia de la máscara del “malvado”, la del “loco” deslumbra. Da igual si es permanente o irreversible porque su brillo no deja ver nada más allá. Simplemente es; y, por ese motivo, ha de ser contemplada para hallar la verdad, que no se encuentra *tras* ella, sino *en* ella. Así, la verdad no está en el ser del “loco”, sino en su locura. Por eso, es fácil explicar la mejora de las situaciones históricas del “loco”, que, admirado por su genialidad, adquiere en algunos casos las categorías de sabio y de profeta. Los “locos” más privilegiados dejaron de estar marginados en la ciudad y se subieron a los escenarios para iluminar el camino. En cualquier caso, nada cambia que continúe reducido a una máscara, cuyo brillo, además, parece tener fecha de caducidad.

Progresivamente, la locura deja primero de fascinar y, más tarde, de atraer. Durante el siglo XV, ya existirán dos visiones claramente contrapuestas, como expone Foucault: “Por un lado, habrá una Nave de los locos, cargada de rostros gesticulantes, que se hunde poco a poco en la noche del mundo, entre paisajes que hablan de la extraña alquimia de los conocimientos, de las sordas amenazas de la bestialidad, y del fin de los tiempos. Por el otro lado, habrá una Nave de los locos que forme para los sabios la Odisea ejemplar y didáctica de los defectos humanos”<sup>17</sup>. Los “locos”, que habían sido expulsados en la Edad Media, serán finalmente expulsados de nuevo durante el Renacimiento, según el historiador Arnau Berenguer<sup>18</sup>. Con ello, se acaban los exorcismos y las trepanaciones de cráneos, pero no la opresión hacia los “anormales”, que vuelven a ser conscientes de la penitencia. Se acaba el efímero éxito de la locura para dar paso a una nueva victoria de la razón.

A finales del siglo XVI y principios del siglo XVII se produce lo que Aguado denomina como “la primera revolución en salud mental”. Esta supone un cambio de paradigma que podríamos considerar como precursor del modelo rehabilitador, que se analizará en el siguiente subapartado. En *Breve historia de la locura*, el autor afirma que se produce el paso de una concepción demonológica de la locura a otra de corte naturalista, es decir, de la idea de pecado a la idea de enfermedad. Del mismo modo que el resto de personas con discapacidad,

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>18</sup> Berenguer, A. (20 de enero de 2018). *Breve historia de la locura*. Ser histórico.

el “loco” permaneció durante la Edad Media en una situación de exclusión hasta el Renacimiento. Sin embargo, con el nacimiento de las primeras instituciones manicomiales se constituyeron los conceptos de locura y neurosis. Así, la pasión por el “loco” se transformó en una toma de conciencia de su condición<sup>19</sup>.

Cabe señalar que Foucault también recoge la “caída” de los “locos” en su *Historia de la locura*. Traslada al lector a la mitad del siglo XVII cuando se produce la fundación del Hospital General de París y, con ella, el gran encierro. “La locura, cuya voz el Renacimiento ha liberado, y cuya violencia domina, va a ser reducida al silencio por la época clásica<sup>20</sup>, mediante un extraño golpe de fuerza.”<sup>21</sup>, narra el filósofo francés. No obstante, Foucault retrasa un siglo con respecto a Aguado el nacimiento de estas instituciones, pero advierte, al igual que hará más tarde el historiador, que se ha producido un cambio de paradigma. La máscara de la “locura”, cuyo brillo había dejado de asombrar y atraer, será guardada en grandes instituciones rehabilitadoras. Allí se sustituirá por una máscara temporal, la del “enfermo”. La consolidación de estas instituciones será lo que dará origen al próximo periodo histórico que se estudiará en este análisis.

### 3.3. La rehabilitación del “enfermo”

A diferencia del primer modelo, el de la prescindencia, en el modelo de rehabilitación se considera que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Así lo expresa Palacios: “Desde este modelo las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Por ello, el fin primordial que se persigue desde este paradigma es normalizar a las personas con discapacidad, aunque implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. El principal «problema» pasa a ser, entonces, la persona —o mejor dicho, sus limitaciones—, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física o sensorialmente.”<sup>22</sup>

Cuando las limitaciones de la persona se convierten en el problema principal, se evidencia un rasgo más de la máscara: está sometida al binomio de la utilidad e inutilidad. Dicho de otro modo, las máscaras, por su condición de máscaras, comportan un juicio acerca de la utilidad e

19 Cfr. *Ibidem*.

20 La época clásica es para Foucault el periodo previo a la Revolución Francesa comprendido aproximadamente entre los siglos XVII y XVIII.

21 Foucault, M. (Ed. 1993). (1961). *Historia de la locura en la época clásica I*, p. 40.

22 Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, p. 15-16.

inutilidad de quienes las portan. Estas prendas, que expresan la ocultación del ser y, en consecuencia, la reducción de la persona a una serie de características, oprimen a sus portadores. Como ocultan su ser, son valorados en función de sus características y, en último término, de cómo son útiles o inútiles respecto a un fin. Por ejemplo, la máscara que pregonaba la fatalidad era útil solamente como medio. En la Antigüedad, una vez se había producido el llanto, se aniquilaba al ser que la portaba con la pérdida de su utilidad. Cuando en la Edad Media esta misma máscara se aceptaba con resignación, se aceptaba, implícitamente, el valor del ser que permanecía oculto en ella. No obstante, lejos de liberar al ser de la máscara, se reducía al sujeto a su inutilidad para la sociedad, por lo que se le marginaba o excluía.

Ni siquiera durante el Renacimiento, cuando la máscara de la locura llegó a ser valiosa, en algún grado, el sujeto dejó de ser reducido a su utilidad. El “loco” iluminaba, y sólo importaba su capacidad para descubrir y guiar hacia la verdad. Su existencia importaba sólo en la medida que era medio para alcanzar la verdad. La prueba es que una vez se impuso la razón se realizó una toma de conciencia de su inutilidad, por lo que el “loco” dejó de ser útil y, en consecuencia, dejó de ser valorado positivamente en la sociedad. Su efímero éxito resume la gran tragedia del “anormal”: ni siquiera cuando gozó de una mejor consideración social dejó de ser reducido a su ausencia de normatividad. Sin embargo, como ya se ha adelantado, tras el nacimiento de las instituciones manicomiales, en lugar de excluir al “loco” como en la Edad Media, se optó por revertir su condición de inútil. Si bien el juicio acerca de la utilidad e inutilidad del “anormal” es el mismo, la respuesta de este paradigma al problema de qué hacer con él es diferente.

Durante el modelo de rehabilitación nace una pretensión correctora, claramente homogeneizante, que está presente a partir del nacimiento de las clínicas rehabilitadoras. Su origen podría situarse a comienzos del siglo pasado, aunque supone una culminación de la etapa intermedia y el comienzo de lo que Foucault denomina “época clásica”. El binomio normalidad/anormalidad, presente en los tres modelos, funciona de una manera distinta, como advertía Palacios en la cita anterior. Mientras que en el modelo de la prescindencia se prescinde del “anormal”, ya sea mediante prácticas eugenésicas o a través de la marginación, en el siglo XX se busca la integración del “discapacitado”, siempre y cuando sea previamente rehabilitado y pueda aportar volver a ser útil.

Este cambio de actitud respecto a la discapacidad nace motivado por la Primera Guerra Mundial y los accidentes laborales, que provocan un aumento significativo en el número de personas con discapacidades (sobre todo físicas). Como explica Palacios<sup>23</sup>, se reserva el término “discapacitados” para los segundos; mientras que a los primeros se les conoce como “mutilados de guerra”, aquellos a los que la guerra les había arrebatado algo. Durante la exposición de este apartado nos referiremos a los dos grupos indistintamente, salvo que se explicita lo contrario. Como se ha adelantado, el segundo término revela que la Gran Guerra se había llevado algo que se tenía que reemplazar. Este es el momento en el que más nítidamente se adopta la actitud del modelo rehabilitador, pues a diferencia de lo que ocurre durante “la primera revolución de la salud mental”, existe una pretensión clara de reinserción social y no sólo de curación. Por decirlo de algún modo, existe una pretensión estructural de convertir de nuevo al individuo en útil.

Cuando un paradigma nace con esta pretensión, manifiesta que no se ha producido un cambio real respecto al juicio que comporta la máscara. Más bien, refuerza, en alguna medida, el juicio acerca de la utilidad e inutilidad de la persona con discapacidad, ya que se busca “volver a hacer útil” al individuo. Velarde Lizama explica que “se ha reprochado a este paradigma (el propio del modelo rehabilitador) el contribuir a la creación de una identidad en la que el discapacitado se define por su enfermedad”<sup>24</sup>. Si bien esta identidad ya existía, como se ha visto hasta ahora, ciertamente se podría afirmar que el modelo rehabilitador la ha reforzado. Frente a los modelos anteriores, en los cuales el “anormal” es reducido a la máscara del “malvado” y el “loco”, aparece la máscara del “enfermo”. El modelo de rehabilitación crea una relación de dependencia entre médico y paciente basada en una actitud paternalista. Como se verá a continuación, es la causante de que se refuerce la identidad entre máscara y portador.

Cabría matizar que la existencia de un médico y de un paciente, así como la relación de desigualdad subyacente, no es necesariamente mala. Al contrario, la sociedad parece demandar que quienes poseen conocimiento científico puedan ejercer algún tipo de control sobre quienes necesitan atención médica. Sin embargo, con la Primera Guerra Mundial se advierte una clara actitud paternalista, que reduce todas las dimensiones del paciente a su condición de enfermo, especialmente en el caso del “discapacitado”, que no ha sufrido mutilaciones por servir a la patria. Se manifiesta en el juicio extracientífico que lleva a cabo el

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>24</sup> Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), p. 124.

médico acerca de la utilidad o inutilidad de la persona para seguir contribuyendo al Estado o, si se quiere nuevamente, a la patria; y en la consecuente obligación a formar parte del proceso. Así, el “discapacitado” no ejerce el rol de paciente por voluntad propia, ni por un criterio científico que determine si necesita ser ingresado en la clínica, sino por un imperativo social que le obliga a seguir formando parte del sistema productivo.

En definitiva, cuando la rehabilitación tiene como fin volver a hacer al individuo útil, en lugar de, simplemente, mejorar sus condiciones de vida, la persona con discapacidad queda oprimida. Se le cuelga un cartel de “averiado” y debe esperar su turno para ser reparado, como si de un automóvil se tratara. Henri-Jacques Stiker<sup>25</sup> resume de una forma muy gráfica y reveladora el ideal social de este modelo: *la goma de borrar*. Mientras que algunos tipos de discapacidades requieren cuidados (y otras no), todas las personas con discapacidad son integradas en la clínica. Durante sus estancias se les reduce al rol de paciente. Una vez rehabilitadas, consiguen el pasaporte para la vuelta a la sociedad. No obstante, no se trata de una entrada sin coste. El fin homogeneizador que subyace tal proyecto elimina u oculta las diferencias de los individuos. Son borradas, como diría Sticker.

### **3.4. La inclusión de la persona con discapacidad**

Durante la segunda mitad del siglo XX se produjo el comienzo de un cambio paulatino de paradigma. “En efecto, y aunque muy lentamente, una revisión de la historia de las resoluciones de Naciones Unidas muestra cómo el modelo rehabilitador fue dando paso a lo que hoy conocemos como modelo social. Así, por ejemplo, en la década de los setenta, dos resoluciones dejan de hablar de asistencia –término característico del modelo médico– para referirse a los derechos, palabra introducida por el modelo social”<sup>26</sup>, explica Velarde Lizama. Concretamente, cabría ubicar el cambio de tendencia en el Movimiento de la Vida Independiente, como hace Palacios<sup>27</sup>, a finales de los años 60 en la Universidad de Berkeley (California, Estados Unidos).

La figura más importante del Movimiento de la Vida Independiente es Ed Roberts (1939-1995), un joven californiano con discapacidad severa (estaba paralizado de cuello hacia abajo,

<sup>25</sup> Stiker, H-J. (Ed. 1997). (1999). *A History of Disability*.

<sup>26</sup> Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136, p. 127.

<sup>27</sup> Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, p. 109-117.

excepto por dos dedos de una de sus manos y los dedos de los pies) que accedió a la universidad de Berkeley para estudiar Derecho y realizar una maestría en Ciencias Políticas. Como alumno, y más tarde como profesor en la misma universidad, inició una corriente revolucionaria que abogaba por el acceso total a la educación, vivienda, empleo y participación comunitaria para las personas con discapacidad. Frente al modelo médico, Roberts defendió que la independencia no consiste en autonomía para las actividades del día a día, sino en el elegir el destino de la propia vida<sup>28</sup>, por lo que las personas con discapacidad estaban capacitados para ser personas independientes y llevar a cabo una vida plena.

En consecuencia, la actitud que debería adoptar el individuo en la sociedad no debía ser pasiva hasta su rehabilitación, sino activa antes, durante y después de recibir atención médica. Esto supone un contraste evidente con el modelo rehabilitador, donde el individuo era concebido como alguien “averiado” que debía ser rehabilitado para formar parte de la vida social. Según el Movimiento de la Vida Independiente, había que dejar atrás esta actitud paternalista y luchar por los derechos y libertades de las personas con discapacidad, que ahora no volverían a ser consideradas “discapacitadas”. Con esta idea, se subrayaba que las personas con discapacidad no debían reducirse a sus características no normativas, por lo que eran más que simples enfermos con necesidad de atención médica. Por el contrario, gozaban de independencia, aunque pudiesen o necesitasen recibir atención sanitaria, como cualquier otra persona.

Este modelo, que será conocido como social de la diversidad funcional, defiende que la causa que origina la discapacidad no es religiosa (modelo de prescindencia) ni científica (modelo rehabilitador), sino social. Como defiende Ed Roberts, las personas con discapacidad necesitan tener acceso a la vida social de forma plena. Pueden aportar a las necesidades de la comunidad al igual que el resto de individuos, pero sólo si la sociedad es capaz de adaptarse a sus necesidades. Cuando se respeta y valora las condiciones de estas personas que son, en algún aspecto, diferentes de lo normativo, la sociedad se adapta a sus condiciones para que estas puedan acceder y participar en la vida social. Así, la diferencia entre que una persona con movilidad reducida esté en una situación de discapacidad o no, no dependerá de su movilidad reducida, sino de si la sociedad se ha adaptado a estas condiciones.

Este cambio de mentalidad, es decir, el paso de la necesidad de rehabilitar al “discapacitado” a la necesidad de habilitar espacios para las personas con discapacidad, traslada el problema

28 *Ibidem*.

de lo individual a lo social. Mientras que en el modelo médico el sujeto se asemejaba más a un objeto, en el modelo social de la diversidad funcional se convierte en un sujeto libre de derechos y deberes, ya que también debe aportar, en la medida de sus posibilidades, a la comunidad. De este modo, se puede garantizar que la persona tenga la capacidad y la obligación de formar parte de la vida social, como cualquier otro ciudadano, pero atendiendo a sus necesidades particulares. En definitiva, en lugar de tratar de solucionar las supuestas carencias del paciente, se advierte que es más conveniente repensar cómo hacer la sociedad más inclusiva y lograr que no se puedan producir situaciones que discapaciten a las personas.

Si se siguiera el modelo social, desaparecería toda pretensión homogeneizante, ya que los individuos no tendrían que adaptarse a la sociedad para formar parte de esta. La sociedad no impondría la normatividad como condición o criterio de acceso a la vida social. Aun así, cabría matizar que, aunque desapareciera toda pretensión homogeneizante por parte del modelo, el criterio médico siempre contribuiría en alguna medida a la homogeneización, ya que la atención médica a las personas con discapacidad la supone, al menos en algunas circunstancias particulares. En cualquier caso, como se ha contribuido al respeto hacia la diversidad, se conseguiría la aceptación de la diferencia, pero no con resignación como sucedía en la Edad Media. Lo que se consideraba no normativo pasaría inicialmente a ser algo “normal”, en la medida que la sociedad estaría capacitada para acoger distintas condiciones y características de los individuos. Tampoco se convertiría en algo extraordinario, como sucedía durante el ascenso del “loco” en el Renacimiento, sino en lo ordinario.

Si bien inicialmente los “anormales” comenzarían a verse como “normales”, una vez desapareciera la “anormalidad” también se acabaría con la “normalidad”. Con la caída del término subalterno del binomio (“anormalidad”), el binomio se desequilibraría por completo y se rompería en cuasi-infinitos pedazos, que adquirirían valor en sí mismos y dejarían de ser considerados en relación a un binomio. Por tanto, siguiendo el razonamiento, la inexistencia del término “anormal” comportaría también la destrucción de su contraparte, pues lo “normal” carece de sentido sin lo “anormal”. Como resultado, el modelo social no logra que la discapacidad se conciba socialmente como “normal”, sino algo superior, que carezca de sentido hablar en términos de “normalidad” o “anormalidad”. Las características no normativas dejarían de serlo no por normalizarse, sino por impedir todo discurso sobre lo normativo: la verdadera liberación del ser, la ausencia de máscaras, la irreductibilidad de la persona a sus características no normativas.

La situación descrita no se da en las sociedades contemporáneas, ya que el modelo social no se ha instaurado plenamente. El binomio resiste y, con él, la consideración de que las personas con discapacidad son menos útiles que los demás. El foco continúa en la persona con discapacidad y sus características, pese a los avances en derechos sociales. Se podría afirmar que la actitud hacia la discapacidad oscila hoy día entre la propia del rehabilitador y la social. Por un lado, se han reconocido a las personas con discapacidad como sujetos de derechos; por otro, persiste un tono paternalista en el discurso público, que se refleja en la escasa participación de personas con discapacidades en los puestos de poder político. Más ampliamente, en el mercado laboral, como refleja el Informe de Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad 2022 elaborado por el SEPE<sup>29</sup>. Esto demuestra que los avances en Derecho son insuficientes mientras el mercado laboral no se adapte a las necesidades de las personas con discapacidad.

En resumen, en este apartado se han estudiado los diferentes modelos (modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social) de comprensión de la discapacidad a lo largo de la historia. Los “anormales”, entre los cuales se encuentran las “personas con discapacidad”, han permanecido reducidos a sus características no normativas, identificándose con estas. Para desarrollar esta cuestión, se ha usado el término de “máscara”, que refleja una ocultación, la del ser del “anormal” o la persona con discapacidad. Tanto la máscara del “malvado”, propia del modelo de prescindencia, como la del “enfermo”, del modelo rehabilitador, conseguían estigmatizar a la persona con discapacidad. Entre ambos modelos se estudió un caso peculiar, el del “loco”, que vivió un ascenso y una caída durante el Renacimiento. Su máscara, más brillante que las dos anteriores, también continuaba reduciendo al “loco” a su locura, incluso cuando este gozaba de estima, por lo que no parece una alternativa válida.

A diferencia de los dos modelos anteriores, el social consigue poner en el foco del debate a la sociedad, en lugar de al individuo. Supone un cambio de paradigma evidente en la concepción de las personas con discapacidades, que dejan de necesitar una rehabilitación para formar parte de la sociedad. Los avances en derechos avalan a un modelo que ha demostrado poder contribuir a la mejora de la vida de estas personas. Sin embargo, el modelo social no ha conseguido materializarse por completo. El motivo principal, que será explicado con mayor detenimiento en el próximo apartado, es la concepción antropológica que impera durante lo

<sup>29</sup> Según esta fuente, la población de personas con discapacidad en edad laboral supone un 6,3% de la población total, pero la contratación representa, respecto del total, sólo el 1,59%.

que Gabriel Marcel denomina “era técnica”. Esta se manifiesta, en último término, en la idea materialista del ser humano como un manojó de funciones, es decir, en una reducción de la persona a sus funciones biológicas y sociales.

#### **4. Filosofía existencial para una fundamentación antropológica**

Como se ha adelantado, en este apartado se ofrecerán algunas claves que permitan entender por qué aún no se ha materializado el modelo social, siguiendo, sobre todo, al filósofo y dramaturgo Gabriel Marcel (1889-1973). Si bien el modelo social desarrolla una actitud óptima para liberar al ser del yugo de las máscaras, la fundamentación teórica que aporta la obra del pensador francés será esencial para entender por qué se produce esta ocultación del ser en la actualidad y en qué consiste, pero también para analizar cómo podemos superarla y reflexionar acerca de los riesgos y problemas que entraña no hacerlo. Por el momento, conviene señalar que esta parte, central en el trabajo, será imprescindible para una posterior propuesta en el ámbito educativo que, como se expone en la introducción, es el objetivo final del proyecto. Será imposible llevarla a cabo sin la distinción entre “ser” y “tener” marceliana y la pretensión de destruir la concepción del ser humano como un “manejo de funciones”.

##### **4.1. Los peligros de la abstracción**

Antes de adentrarnos en las tesis fundamentales de la antropología de Gabriel Marcel, conviene aproximarse a la parte crítica de su filosofía. G. Marcel condena la pretensión de filosofar en base a abstracciones como hacen los idealistas. Una vez se haya explicado esta cuestión, se profundizará en el existencialismo del francés, como oposición al espíritu de abstracción, empresa que se llevará a cabo en el apartado 4.2. En nuestra búsqueda de un fundamento teórico para la actitud del modelo social de la diversidad funcional, se pretende averiguar la importancia del pensamiento existencial y entender cómo debe llevarse a cabo para, posteriormente, poder adentrarnos en la parte central del proyecto: la distinción entre “misterio” y “problema”, que permitirá diferenciar entre dos maneras opuestas de enfrentarse o abordar lo real.

Para legitimar su proyecto, Marcel señala que “la justificación profunda de las filosofías de la existencia quizá consista sobre todo en el hecho de que han mostrado la imposibilidad de considerar un ser existente sin tener en cuenta su modo de existencia. Pero sobre esta existencia las mismas palabras de ‘animal racional’ no nos proporcionan ninguna aclaración. A lo sumo, podría introducirse la noción hoy corriente de *proyecto* y decirse que entra en el proyecto del ser humano el comportarse como animal racional”<sup>30</sup>. El filósofo francés considera que el idealismo no puede abarcar la complejidad y diversidad inherente a la

30 Marcel, G. (Ed. 1956). *El hombre problemático*, p. 19-20.

realidad. En consecuencia, apuesta por una filosofía existencial, ya que la considera el único camino posible para rescatar la existencia del sistema abstracto que había desarrollado G. W. F. Hegel.

Desde sus primeros escritos, el pensador francés se enfrenta al idealismo. Hegel había sido considerado la “conciencia de la Modernidad”, el momento en el que se produjo, siguiendo a Foucault, la “victoria de la razón”<sup>31</sup>. Representaba el último escalafón del racionalismo, la victoria del ser humano en su pretensión de conocer conceptualmente la realidad y reducirla a la categoría de objeto. Frente a esta posición, Gabriel Marcel piensa que “la gran variedad de la realidad no puede ser recogida en conceptos que son universalizadores y abstractos — explica Julia Urabayen—. Hay que recuperar la realidad en toda su plenitud y riqueza de tonalidades y matices”<sup>32</sup>. Para esto, será imprescindible superar el modo de conocer del pensamiento conceptual sin caer en el irracionalismo, pero primero deben señalarse los principales peligros del espíritu de abstracción.

#### 4.1.1. La masa

Siguiendo a Gabriel Marcel, se puede señalar una conexión entre el horror de la abstracción y la violencia: “El espíritu de abstracción es de esencia pasional y, a la inversa, la pasión destila lo abstracto. Puedo sin vacilación decir que el movimiento de mi pensamiento siempre ha estado dirigido por un amor apasionado por la música, por la armonía y por la paz. Y, desde muy temprano, aunque lo cierto es que sin elaborarlo al principio conceptualmente, me he percatado de que es imposible fundar la paz en abstracciones”<sup>33</sup>, afirma el filósofo francés. Esta relación será, si las palabras de Marcel son ciertas, la primera razón por la que huir del espíritu de abstracción, uno de los rasgos característicos de la sociedad contemporánea.

Otro motivo será que, si en la sociedad contemporánea persiste tal espíritu, será imposible la educación. Así lo defiende Marcel, quien considera que “sólo es educable el individuo o, más exactamente, la persona. Fuera de ahí, únicamente hay lugar para el amaestramiento. Digamos más bien que hemos de instaurar un régimen que sustraiga al mayor número posible de seres humanos de ese estado de envilecimiento o de alienación”<sup>34</sup>. En consecuencia, la paz no sólo

31 Foucault, M. (Ed. 1993). (1961). *Historia de la locura en la época clásica I*, p. 32.

32 Urabayen, J. (2001). *Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser: La filosofía concreta de Gabriel Marcel*, p. 23.

33 Marcel, G. (Ed. 2001). (1951). *Los hombres contra lo humano*, p. 18-19.

34 *Ibidem*, p. 23.

es deseable, sino necesaria para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con el propósito de justificar esta afirmación, nos aproximaremos al concepto de “masa”, a sabiendas de que el “hombre moderno” se caracteriza por ser un “individuo-masa”, debido al espíritu de abstracción ya mencionado.

G. Marcel afirma que las masas son “esencialmente —digo bien, *esencialmente*— fanatizables; la propaganda ejerce sobre ellas una acción electrizante; mantiene en ellas no la vida, sino la apariencia de vida”<sup>35</sup>. A diferencia de la persona, que rebosa vida, la masa no es más que una apariencia de vida. Además, la masa arrolla lo individual, diferente y selecto<sup>36</sup>. “Quien no sea como todo el mundo, quien no piense como todo el mundo corre riesgo de ser eliminado. Y claro está que ese ‘todo el mundo’ no es ‘todo el mundo’”<sup>37</sup>, explica Marcel. Por ese motivo, resulta claro que huir de la masa, además de posibilitar la educación, es una forma de rescatar la diversidad. Sin este rescate, es imposible que se libere al ser de su máscara, ya que se necesita el respeto a la diferencia. La actitud del modelo social necesita que la filosofía que lo fundamente sea concreta y brinde por la diversidad, pues sólo así tendrán cabida las diferentes capacidades. Frente a un fin homogeneizante, como el del modelo rehabilitador, se demanda aquí respeto a la diversidad.

Para recuperar el fervor de la vida y su diversidad, Marcel propone el universal. “La palabra ‘universal’ parece abocar a engendrar los contrasentidos más propicios para oscurecer y enturbiar su concepto. Pues nos vemos conducidos casi inevitablemente a entender por tal lo que presenta un máximo de generalidad”<sup>38</sup>, explica el autor. Sin embargo, la universalidad “se sitúa en la dimensión de la profundidad, y no de la extensión”<sup>39</sup>. Está estrechamente relacionada con la categoría de misterio, que se verá un poco más adelante; y consiste, esencialmente, en un modo de acceso al ser, como también se estudiará luego. Así, la universalidad no está vinculada con la generalidad, sino, más bien, con el espíritu, pues está en la dimensión de la profundidad (acceso al ser), y esta sólo se da en lo más íntimo de la persona. Frente a la abstracción, que se sirve de la propaganda para provocar el fanatismo del individuo-masa, el universal se sirve del amor para provocar la comunión entre personas.

En el ámbito educativo, el universal también será necesario para alcanzar la comunión. El primer objetivo, y más básico, será que la masa no arrolle al “anormal”, es decir, que quien no

35 *Ibidem*.

36 Cfr. *Ibidem*, p. 107.

37 *Ibidem*.

38 *Ibidem*, p. 197.

39 *Ibidem*.

forma parte de “todo el mundo” no quede absorbido por “todo el mundo”, la masa. Como se explicaba anteriormente, esta arrolla la diferencia, y hemos afirmado al comienzo del trabajo que las personas con discapacidad forman parte de la categoría de los “anormales”. *Sin máscaras* tiene el propósito de rescatar la diferencia; y únicamente parece posible superando el espíritu de abstracción. Si se profundiza en la realidad a través del universal, como propone Marcel en *Los hombres contra lo humano*, se formará en lugar de amaestrar.

#### **4.1.2. Máscaras arrancadas y quemaduras oculares**

En este subapartado se tratará de comprender cuál es la relación entre el recorrido histórico que se ha realizado hasta ahora y las sociedades de masas. Como se ha visto, si el individuo se vuelve individuo-masa habrá perdido su condición de persona. Sin embargo, la pérdida de la condición de persona no es un problema nuevo del siglo XXI. Precisamente, las distintas máscaras que han aparecido en cada uno de los periodos históricos analizados también despersonalizan al individuo ocultando su ser. Al cubrir el rostro de la persona con discapacidad se produce una reducción del individuo a sus características no normativas, de modo que su integridad es sometida a una visión opresora.

A diferencia de las épocas anteriores, lo propio de la sociedad de masas no es referirse al otro como “malvado”, “loco” o “enfermo”, sino, directamente como diferente. El otro es principalmente un extraño, alguien diferente a quien cabe considerar también como malvado, enfermo o loco; pero que es, ante todo, un “anormal”. Mientras que en las épocas anteriores se le buscaba una explicación a la “anormalidad” y el motivo de marginación o exclusión hacia el “anormal” era la consideración que se adopta del otro a partir de esa explicación, en las sociedades de masas la explicación de la “anormalidad” es indiferente. El peso recae sobre su “anormalidad”, en lugar de en la razón de su “anormalidad”.

Fruto del énfasis en su “anormalidad”, en un movimiento similar al *outing*, se violenta al otro arrancándole de raíz la máscara. En lugar de posibilitar que se libere, las infinitas manos de la masa la arrancan. Causan una herida profunda, pero no en la piel que ve la luz por primera vez, sino en los ojos que juzgan la diferencia. De algún modo, las máscaras habían señalado la “anormalidad” del individuo, pero al ocultar su ser tapaban sus diferencias. Esto demuestra que la masa no ha sido educada para valorar la diferencia, sino para juzgarla. El individuo-masa es experto en el arte de juzgar, si bien, como no es persona, juzga conforme al criterio de la masa. Una vez arrancada la máscara, se ve incitado a señalar al diferente por su

diferencia. La ceguera le impide apreciar que no cabe juicio hacia él. Como no lo comprende tampoco lo valora; al contrario, persiste en su empeño por juzgar y sólo distingue entre los *teneres* del individuo. Más que un enfermo, el “discapacitado” es juzgado como alguien sin capacidad, un “inútil”, debido a que carece de utilidad para la sociedad.

De este modo, el binomio útil/inútil persiste, pese al arrancamiento de la máscara. Si esta lo implicaba, ya que en eso radica su existencia, en marcar para posibilitar el señalamiento; también lo hace la acción de arrancar, ya que permanece una actitud paternalista cuando se le impide al otro liberarse de su propia máscara. Esta actitud estaba presente en el modelo rehabilitador, donde, al igual que en el primer modelo, se marginaba a la persona con discapacidad, pero sólo en la medida que se le consideraba “inútil” para la sociedad y podía cambiarse aún su condición de inútil. Siguiendo el modelo rehabilitador, cuando el “discapacitado” se capacita deja de estar marginado y vuelve a formar parte de la sociedad. Ambas actitudes coexisten al menos en una primera instancia durante el segundo modelo, por lo que no corresponde hablar de una ruptura radical entre ambos. Si coexisten en el segundo modelo y el social aún no se ha instaurado plenamente, también persisten, de alguna manera, en el contexto actual.

#### **4.1.3. La era técnica y la *marcianización* del ser humano**

Debido a la importancia mayúscula de entender el contexto actual para, más tarde, examinar en profundidad la propuesta de Gabriel Marcel, se ofrecerán algunas claves para entender las características más importantes de este contexto. En primer lugar, se llevará a cabo una exposición breve acerca de lo que el autor francés denomina “era técnica”, en la que se desarrolla tanto su propio pensamiento como este trabajo. Nos servirá como contexto para entender el papel de la tecnocracia y las técnicas de envilecimiento en la manipulación que el ser humano comete contra sí mismo. Una vez analizada esta cuestión, se introducirá el concepto de *marcianización* del ser humano, que refleja cómo la masa pone al individuo frente a esta cuando el individuo no forma parte de “todo el mundo”.

Adentrándonos en el desarrollo del subapartado, cabe señalarse que “la era en la que vive el hombre del siglo XX y el siglo XXI es la de la técnica o la de la civilización industrial”<sup>40</sup>, como sostiene la investigadora Julia Urabayen. Entre los hechos más característicos de este

40 Urabayen, J. (2001). *Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser: La filosofía concreta de Gabriel Marcel*, p. 87.

periodo cabría destacar la producción en masa, que permite abaratar costes y maximizar beneficios, o el reemplazo de la mano de obra humana por la máquina. Gabriel Marcel adopta una postura moderada (ni muy optimista ni demasiado pesimista) hacia las técnicas<sup>41</sup>: “Carecería de sentido considerar a la técnica en general, o a una técnica en particular, como si estuviera, por ella misma, aquejada de algún indicio espiritual negativo. En rigor, sería incluso más exacto decir que, considerada en sí misma, una técnica es buena, por cuanto encarna cierta potencialidad auténtica de razón; o también por cuanto introduce un principio de inteligibilidad en el desorden aparente de las cosas”<sup>42</sup>.

Sin embargo, la tecnocracia, que es el resultado de la civilización industrial, es negativa para el autor, como explica Urabayen: “Se constituye en torno a las máquinas y el maquinismo, cuyo resultado es el intento de dominación de la naturaleza que ha acabado esclavizando a la naturaleza y al propio hombre: el dominador ha sido dominado por sus propias técnicas”<sup>43</sup>. En esta cuestión, es especialmente relevante la aplicación de las técnicas de envilecimiento al ser humano, ya que constituyen las formas de manipulación más extendidas de los hombres consigo mismos. Concretamente, la propaganda, el fanatismo, la ideología de la historia, la sociedad del bienestar y las democracias actuales<sup>44</sup>, según Gabriel Marcel en *Los hombres contra lo humano*. El resultado de la aplicación de estas técnicas al hombre es el individuo-masa, de quien hemos hablado. Cuando el hombre se manipula a sí mismo a través de la propaganda, por ejemplo, deviene en individuo-masa, en la medida que pierde su criterio y queda sometido a los estándares de la masa.

Cuando el individuo se somete a las técnicas de envilecimiento y es dominado por otros, deja de ser libre. En consecuencia, el esfuerzo del hombre moderno por realizar conquistas, progresar y sentirse satisfecho ha fracasado, ya que ha acabado esclavizándose. No obstante, se podría decir que la propia pretensión de intentar alcanzar la libertad en estas circunstancias era garantía de fracaso, pues partir desde el concepto, desde lo abstracto y más alejado de la existencia real y concreta, lo imposibilitaba. Tras la victoria de la razón, que Foucault anunciaba con resignación cuando se produjo “el gran encierro”, sucede “la gran derrota”. Ningún plan abstracto podría servir como base para la escalera imaginaria que recorrieron los

41 Cfr. *Ibidem*.

42 Marcel, G. (Ed. 2001). (1951). *Los hombres contra lo humano*, p. 53.

43 Urabayen, J. (2001). *Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser: La filosofía concreta de Gabriel Marcel*, p. 88.

44 Cfr. *Ibidem*, p. 89.

seres humanos en busca de sus deseos. La tecnocracia había provocado, siguiendo a Marcel, que el individuo se pusiera frente a sí mismo y se esclavizara en búsqueda de su libertad.

Frente a sí misma, la persona se concibe como un *otro*, en el sentido de “extraño” y no de *otro yo*. Se produce una especie de desconexión entre los individuos que delata que nos movemos más en el orden de la extensión que en el de la profundidad demandado por Marcel. Cuando la persona no entiende al otro como *otro yo*, corre el riesgo de tratarlo como un medio en lugar de como un fin, de someterle a las técnicas de envilecimiento con pretensión de instrumentalizarle. Es justamente lo que sucede cuando quien pertenece a “todo el mundo” pone ante sí al otro que no pertenece a “todo el mundo”: lo *marcianiza*. El extraño o, en este caso, el “marciano” es quien debe ser señalado. Sucede porque los individuos-masa se satisfacen arrancando máscaras, y cuando descubren a un individuo-no-masa lo señalan inmediatamente como “anormal”.

Si uno o varios individuos-masa tienen que arrancar la máscara del *otro* es porque no puede distinguir al otro como *otro* hasta que le quitan la máscara. La *marcianización* no se produce en una primera instancia. Más bien, el individuo forma parte inicialmente de la masa, del mismo modo que el *Daseinn* nace en el *Das Man*. Todos llevan una máscara que no revela nada por sí misma, pues tiene el mismo rostro: el de la masa. Se impregna de anonimato. A diferencia de la multitud o el grupo, la masa es heterogénea, como advierte Blumer<sup>45</sup>. Esto significa que ningún individuo de la masa puede conocer a todos los demás, porque los individuos que la conforman son múltiples y anónimos, como explica el autor<sup>46</sup>. Ni siquiera es necesario que se comuniquen entre sí, pues lo que los une es la atención compartida; pero puede fragmentarse y direccionarse hacia individuos concretos. Cuando esto sucede, se propicia el interés por el descubrimiento, en un sentido superficial.

#### 4.1.4. Un manojo de funciones

Antes de adentrarse en la propuesta marceliana, que supondrá una solución a los problemas propios del espíritu de abstracción y las filosofías antiexistencialistas, se puede añadir una idea más, quizá la más importante de todas: la *desorbitación* de la idea de función. Así la explica Gabriel Marcel: “La edad contemporánea me parece caracterizarse por lo que sin duda se podría llamar la *desorbitación* de la idea de función, tomando aquí la palabra función en su

<sup>45</sup> Blumer, H. (1939). *The Mass, the Public and Public Opinion*. En A.M. Lee (Ed.), *New Outlines of the Principles of Sociology*. Nueva York, USA: Barnes y Noble.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

acepción más general, la que comprende a la vez las funciones vitales y las funciones sociales. El individuo tiende a aparecer ante sí mismo y los demás como un simple manajo de funciones [...], cuya jerarquía, por lo demás, se le presenta como problemática”<sup>47</sup>. Esta conceptualización del hombre como un manajo de funciones refleja, como se verá a continuación, la mayor dificultad para implementar el modelo social.

Identificar a la persona como un manajo de funciones supone reducirla a todo aquello que hace o que puede hacer. Habitualmente, se identifica conforme a sus funciones sociales. Por ejemplo, es común conceptualizar a la persona que pica los billetes del metro como “el empleado del metro”, como si su existir se redujese a esta función. Más aún, incluso si se le identificara por una serie de características o funciones (por ejemplo: picar los billetes del metro, pasear a su perro todas las mañanas y ser el marido de su esposa), el problema sería idéntico, pues sería reducido a un manajo de funciones en lugar de exclusivamente a una. Esta conceptualización de la persona conlleva el pseudo trato interpersonal (porque el individuo-masa no es persona y no puede existir un trato personal entre individuos-masa) o pseudo trato consigo mismo (porque tampoco existe una introspección plena en el seno de la masa). En la medida que se entiende a la persona como si fuese una lavadora con programas y funciones a realizar, los individuos-masa se relacionan de una forma reduccionista.

“La expresión, en el fondo bastante inquietante, de *empleo del tiempo* encuentra aquí su plena utilización. Tantas horas son consagradas a tal función. El sueño también es una función, que es preciso cumplir para poder llevar a cabo otras funciones”<sup>48</sup>, explica Marcel, que añade en la página siguiente: “La clínica se presenta entonces como si se tratase de un organismo de control o como un taller de reparaciones. Otro tanto sucederá con algunos problemas esenciales como el del *birth-control*: también serán considerados desde el punto de vista de la función. En cuanto a la muerte, desde un punto de vista objetivo y funcional, aparece aquí como el punto final de lo utilizable, como la caída en el desuso, como un puro desecho”<sup>49</sup>. Como puede verse siguiendo al autor francés, *todo* en la persona es reducible a una función dentro de esta concepción, desde el nacimiento hasta la muerte.

En esta visión reduccionista de la persona, el individuo no cumple funciones en su vida, sino que vive para cumplir funciones. Quienes tienen dificultades para realizar determinadas<sup>50</sup>

47 Marcel, G. (Ed. 1971). (1968). *Filosofía para un tiempo de crisis*. Ediciones Guadarrama: Madrid, p. 31.

48 *Ibidem*, p. 32.

49 *Ibidem*, p. 33.

50 Principalmente, aquellas más importantes en el caso de las funciones vitales o, en el caso de las funciones sociales, aquellas que la sociedad considera más importantes.

funciones son quienes se ven más perjudicados. En consecuencia, son fácilmente destapados (identificados en el seno de la masa) y señalados como “anormales”. Siguiendo esta argumentación, podrá entenderse por qué una parte significativa de los individuos *marcianizados* son personas con alguna discapacidad, quienes suelen sufrir situaciones de exclusión social, incluso en materia económica. Así lo refleja un informe del Observatorio Estatal de la Discapacidad<sup>51</sup>, según el cual en 2021 el 29,7% de la población de la Unión Europea de 16 años o más con discapacidad estaba en riesgo de pobreza o exclusión social, frente al 18,8% de las personas sin discapacidad.

En resumen, hasta ahora se han visto algunas características sociológicas y antropológicas propias de la sociedad contemporánea que permiten entender por qué el modelo social de la diversidad funcional no se ha implementado y extendido en la actualidad. Siguiendo a Gabriel Marcel, se afirmó que el espíritu de abstracción, propio de las filosofías antiexistencialistas, es *esencialmente* pasional y que resulta imposible considerar un existente sin tener en cuenta su modo de existencia. Además, afirma que existe una conexión entre el horror de la abstracción y la violencia que impide la educación. En consecuencia, Marcel sostiene que sólo es educable la persona y que, frente al concepto, abstracto, se debe rescatar el universal, que se sirve del amor para lograr la comunión entre personas. Sin embargo, la sociedad contemporánea se caracteriza por la presencia del individuo-masa, resultado de las técnicas de envilecimiento, que es manipulable, violento y acerca del cual únicamente cabe amaestramiento.

En este trabajo se busca superar la concepción del individuo-masa para retomar la noción de persona, como se tratará de hacer en el siguiente apartado siguiendo a Gabriel Marcel. Una vez se hayan desarrollado los rasgos centrales del pensamiento del filósofo cristiano, se podrá exponer la propuesta personalista de E. Mounier, que indica qué dimensiones de la persona deben trabajarse en el ámbito educativo. De este modo, se evitará que los individuos-masa arranquen las máscaras de las personas con discapacidad, que también han nacido en el seno de la masa, y sean juzgados por su “anormalidad”. Esta actitud paternalista, que se ha esbozado anteriormente, es una de las principales causas de la situación actual de la persona con discapacidad. La *marcianización*, es decir, la concepción del otro como un *otro* que no forma parte de “todo el mundo” en lugar de como *otro yo*, se traduce en exclusión social.

<sup>51</sup> Observatorio Estatal de la Discapacidad (2023). *Las personas con discapacidad afrontan un mayor riesgo de pobreza y exclusión social. Datos de 2021.*

En último término, se debe a una antropología reduccionista, donde parece imposible no identificar al ser humano con las funciones que realiza; y esto implica juzgar a los individuos por su utilidad. Sin embargo, existe una salida óptima que se estudiará a continuación: la distinción entre *ser* y *tener* de Gabriel Marcel en su obra. Si se consigue advertir que el ser humano es más que el conjunto de sus teneres, se abandonaría el modelo de rehabilitación para aceptar el modelo social. Supone pasar de la idea del individuo-masa que debe servir de utilidad a la masa a la noción de persona. Comprender la necesidad de valorar a las personas, en lugar de juzgar el cumplimiento de sus funciones, provocaría un cambio de actitud inevitablemente.

#### **4.2. La irreductibilidad de la persona**

El ser humano entendido como un manojito de funciones presenta una serie de problemas: ¿cuál es la jerarquía de estas funciones?, ¿cómo se articulan? Además, ¿qué es aquello que dota de unidad al individuo para que se pueda hablar de diversas funciones en él? Surge un problema evidente a la hora de conceptualizar a la persona, que se ha degradado a máquina cuando funciona correctamente y a “marciano” cuando muestra deficiencias. Frente a esta concepción, se desarrollará la propuesta de Gabriel Marcel, quien defiende la irreductibilidad de la persona a sus funciones.

Con el fin de exponer de forma más clara su pensamiento, el apartado se divide en dos epígrafes. En el primero se explorará la frontera entre el ‘ser’ y el ‘tener’, la corporeidad. A través de esta noción, será posible caer en la cuenta de la insuficiencia de la distinción sujeto-objeto, cuestión central para superar el pensamiento conceptual. Después, en el segundo epígrafe, se verá que esta superación es patente cuando la realidad se aborda como un “misterio”. Tras diferenciar entre “problema” y “misterio”, dos modos opuestos de acercarse a la realidad, se verán algunos ejemplos que permitan entender qué tipo de realidades deben ser abordadas como misterios. Cuando estas son abordadas como problemas, se degradan, y esto es precisamente lo que ha sucedido al entender a la persona como un manojito de funciones. La prueba de la insuficiencia de esta concepción acerca del ser humano será el “misterio ontológico”, que se estudiará en último lugar.

#### 4.2.1. La frontera entre el ‘ser’ y el ‘tener’

En su *Diario metafísico*, G. Marcel expone una reflexión acerca de la vinculación entre el yo y el cuerpo. Comienza advirtiéndome una peculiaridad que desencadenará la reflexión: “Cuando afirmo que una cosa existe es que considero tal cosa como vinculada a mi cuerpo, como susceptible de entrar en contacto con él, por indirectamente que sea. Únicamente es preciso tener muy en cuenta que esta prioridad, que de esta manera atribuyo a mi cuerpo, se debe al hecho de que este me es dado de modo no exclusivamente objetivo, al hecho de que es *mi* cuerpo”<sup>52</sup>. Si todo lo que se afirma como existente se define y se sitúa en relación a *mi* cuerpo, no se puede desligar a este de ningún juicio de existencia. Ni siquiera del juicio respecto a mi propia existencia. Sería conveniente analizar brevemente qué relación establezco con *mi* cuerpo, y no sólo cuál estable mi cuerpo *conmigo*.

Es indudable que el cuerpo tiene materia y cierta exterioridad. Aparece ante mí como un objeto, pero no como un objeto cualquiera del mundo: “Es pensado en tanto que *un* cuerpo, pero mi pensamiento tropieza contra el hecho de que sea *mi* cuerpo”<sup>53</sup>, explica lúcidamente el filósofo francés. A diferencia del papel que tengo delante, la objetividad de *mi* cuerpo tiene un carácter íntimo y misterioso. Se da una superación entre la oposición sujeto-objeto, porque la corporalidad es, en cierto sentido, externa a mí, pero también interna. Marcel afirma que “de este cuerpo yo no puedo decir siquiera que es yo, ni que no es yo, ni que es para mí (objeto)”<sup>54</sup>. No puedo tratarme como algo distinto de mi cuerpo, si bien al no poder decir que es yo, mi pensamiento tropieza inevitablemente contra el hecho de que sea *mi* cuerpo.

*Mi* cuerpo tiene una característica fundamental: la permeabilidad. El autor explica que “en tanto mi cuerpo es el mediador absoluto deo de comunicar con él. [...] No es ni puede serme dado. Todo dato establece un proceso de objetivación indefinida, que es lo que yo entiendo por el término permeable. La impermeabilidad de mi cuerpo le pertenece, pues, en virtud de su calidad de mediador absoluto. Sin embargo es evidente que mi cuerpo, en ese preciso sentido, soy yo mismo, pues no puedo distinguirme de él más que a condición de convertirlo en objeto, es decir, de no tratarlo más que como mediador absoluto”<sup>55</sup>. Al menos en el sentido explicitado, Marcel advierte que se puede decir que *mi* cuerpo soy yo mismo. Más adelante, define la corporeidad, es decir, “la propiedad que hace que no pueda representarme un cuerpo

52 Marcel, G. (Ed. 2003). (1935). *Ser y tener*, p. 12.

53 *Ibidem*, p. 13.

54 *Ibidem*.

55 *Ibidem*, p. 15.

como viviente más que a condición de pensarlo como el cuerpo de”<sup>56</sup>, como zona fronteriza entre el ser y el tener.

“Todo tener se define en cierto modo en función de *mi* cuerpo, es decir, de algo que, siendo un valor absoluto, cesa por lo mismo de ser un tener en cualquier sentido que sea. Tener es poder disponer de, tener poder sobre algo; me parece manifiesto que esta disposición o este poder implica siempre la interposición del organismo, o sea, de algo de lo que, por ello mismo, ya no es exacto decir que puedo disponer; y el misterio metafísico de la indisponibilidad reside quizá esencialmente en esta imposibilidad en que estoy de disponer realmente de aquello que me permite disponer de las cosas”<sup>57</sup>, explica Marcel. En resumen, del cuerpo no se puede disponer, si no es poniéndolo en un estado tal que no tendré posibilidad de disponer de él<sup>58</sup>. Esto es revelador. Aunque en el apartado siguiente se estudiará la distinción entre *ser* y *tener*, clave para nuestro propósito, conviene relacionar más nítidamente lo que se ha visto con nuestro tema.

Se ha afirmado a lo largo del trabajo que la masa reduce a las personas con discapacidad a sus características no correspondientes con las del paradigma dominante. Como se verá a continuación, estas características están en el orden del tener, y no del ser, ya que son una disposición del individuo. *Mi cuerpo* es fundamental para la persona que puede decir “mi cuerpo”, puesto que entraña una suerte de misterio con ella, ya que actúa como mediador absoluto y no se constituye como una especie de objeto externo. Sin embargo, el cuerpo del otro es un objeto externo como cualquier otro. La diferencia está específicamente en que cabe entender al otro cuerpo como algo más que *otro cuerpo*; o, dicho de otro modo, como al *cuerpo de otro yo*.

Como no se cae en la cuenta de que el cuerpo del otro puede ser entendido como algo más que un cuerpo externo cualquiera, no se distingue al *otro cuerpo* del *cuerpo de otro yo*. En la medida que los cuerpos son un elemento más de la naturaleza a instrumentar, deja de importar la reducción del otro a la etiqueta de “anormal”. Por el contrario, se busca, ya que el individuo-masa de la era técnica está acostumbrado a esta relación. Así, el individuo-masa realiza una injusticia múltiple: primero, reduce al *otro* a su condición de no-yo, es decir, a su otredad; segundo, juzga al otro en lugar de valorarlo, pues es imposible en el seno de la masa, donde sólo se tienen cabida juicios acerca de la otredad; y tercero, habitualmente juzga

56 *Ibidem*, p. 77.

57 *Ibidem*.

58 Cfr. *Ibidem*, p. 77-78.

negativamente, puesto que al arrancar la máscara descubre la diferencia y no está capacitado para aceptarla.

Finalmente, después de haber descubierto que *mi* cuerpo es la zona fronteriza entre el ser y el tener, conviene reflexionar ahora acerca de estas dos orillas mediadas por su caudal. Siguiendo a Gabriel Marcel, el ser humano, que sólo existe en la medida que *es* cuerpo, conoce la realidad directa o indirectamente a través de su corporeidad. Sin embargo, como se había visto a lo largo del apartado, la experiencia de la persona con su propio cuerpo es peculiar: el cuerpo actúa como mediador absoluto y no se constituye como un objeto externo más. La interioridad y exterioridad de *mi* cuerpo animan a Marcel a afirmar la insuficiencia de la distinción sujeto-objeto, ya que este no es estrictamente ni un sujeto ni un objeto. Por tanto, existe un conocimiento además del objetivo que posibilita realizar esta afirmación. Se estudiará unos párrafos más adelante, pero, por el momento, volvamos a la idea del ser humano como un haz de funciones con el fin de resolver esta cuestión.

#### 4.2.2. El misterio ontológico

Según Cañas, la vida desemboca en desesperación debido a que “el hombre ha perdido el sentido para el ser y confunde su *ser* con su *vida*, su *ser* con su *tener*”<sup>59</sup>. Respecto a esta distinción, Marcel creyó inicialmente que la exterioridad podría diferenciar claramente el ser del tener. Sin embargo, más tarde distinguió entre dos tipos de teneres: el tener-posesión, que es el tener corporal; y el tener-implicación, que responde a frases como “el hombre tiene ideas” o “el triángulo tiene tres lados”. Según Urabayen, Marcel advierte que “las cosas no tienen sus características esenciales, no son un conglomerado de accidentes y propiedades; son su esencia y sus rasgos esenciales: un triángulo *es* una figura de tres lados. Tampoco en el caso de la posesión de ideas podría tratarse a éstas como cosas de las que se dispone: las ideas no son cosas”<sup>60</sup>. Por esto, Marcel prefiere usar “tener” para referirse a la posesión material y el “ser” para hablar de lo espiritual.

Según el filósofo francés, aquello que dota de unidad y sentido al conjunto de funciones es el ser: “Es necesario que haya —o sería necesario que hubiera— *ser*; que no todo se reduzca a un juego de apariencias sucesivas e *inconsistentes*”<sup>61</sup>. Sin embargo, el ser se resiste a un análisis exhaustivo sobre los datos de la experiencia, por lo que pretender conocerlo del

59 La Cañas Fernández, J. L. (1996). La hermenéutica marceliana sobre la distinción entre «problema» y «misterio». *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 178.

60 *Ibidem*, p. 232.

mismo modo en el que se conoce una función carecería de sentido. La diferencia entre el ser y las funciones es semejante a la distinción entre el ser y el tener, en la medida que las funciones son algo que lleva a cabo el cuerpo, del mismo modo que los teneres son disposiciones del ser. Afortunadamente, las reflexiones de Marcel acerca de la corporeidad permiten dar un paso más allá para aproximarse al ser, pues advirtieron de la insuficiencia del dualismo sujeto-objeto. En su lugar, el autor trata de trascender “la oposición de un sujeto que afirmara el ser y el ser *en cuanto afirmado por ese sujeto*, y como fundando en cierta manera esta oposición”<sup>62</sup>.

La superación sujeto-objeto es patente cuando el misterio invade a la persona. En este punto de la exposición, es necesario distinguir entre “misterio” y “problema”. Se trata de dos modos de abordar la realidad —no de dos tipos de realidades— el problema y el misterio: “un misterio es un problema que avanza sobre sus propios datos, que los invade, y que se rebasa por eso mismo como simple problema”<sup>63</sup>. Ciertamente, la formulación “un misterio es un problema que...” puede dar lugar a error. El misterio no es un tipo de problema, sino una aproximación a la realidad de distinto grado: más profunda. Mientras que el problema supone el esquema sujeto-objeto, el misterio difumina esta separación, como sucedía en el análisis de la corporeidad. El término “misterio” refiere a algo que desconoce la razón, pese a que no se trata de algo irracional, sino de una forma de abordar la realidad no conceptual.

El misterio se aleja del binomio útil/inútil, y está estrechamente relacionado con aquellas realidades que tienen valor en sí mismas. El misterio está *en mí*, no *delante de mí* como el problema, por lo que la realidad no se convierte en un objeto extraño al que instrumentalizar ni de una realidad que ver desde fuera como un espectador. El misterio me atañe, es decir, me implico en toda realidad que aborde como a un misterio<sup>64</sup>. Mientras que el problema es manipulable, el misterio invade. Es algo en lo que *me va* la vida, que me importa en sí mismo y en su relación estrecha conmigo. Únicamente cabe definirse el misterio yendo más allá del problema, si bien no puede establecerse ningún límite exacto entre ambos. Se podría concluir que cuando me aproximo a la realidad todo depende de una disyuntiva: *soy en* el misterio o *estoy ante* un problema. No se trata de una decisión trivial, pues hay objetos de la realidad que demandan una aproximación concreta.

61 Marcel, G. (Ed. 1987). *Aproximación al misterio del ser: posiciones y aproximaciones concretas al misterio ontológico*, p. 30.

62 *Ibidem*, p. 36-37.

63 *Ibidem*, p. 38.

64 Cfr. *Ibidem*, p. 39.

Casos paradigmáticos son los de la persona o la belleza, entre otros. Siguiendo el segundo ejemplo, en un viaje se puede hacer una fotografía para immortalizar un momento al que volver para contemplar más tarde o para cumplir el objetivo del viaje. Cuando se adopta la segunda actitud se está tratando la belleza del paisaje como un problema. Entiéndase “problema” como se explicaba anteriormente, como algo que se pone *delante de mí*. Por el contrario, cuando se contempla la belleza del paisaje está, de algún modo, *en mí*. Mientras que el problema está relacionado con aquello que puede ser completado, pues se puede acotar y resolver, como las tareas del hogar; el misterio no puede ser completado ni acotado ni resuelto, como el amor. El error se comete cuando a un tipo de realidad que tiene valor en sí mismo se le degrada a problema, es decir, se le trata como a una realidad que no tiene dicho valor.

Frente a otros casos, y en la línea de la belleza del paisaje, la persona demanda ser abordada de otra manera. Su profundidad es mayor que la de un objeto material cualquiera y exige ser tratada como un misterio. Cuando se deja de lado su peculiaridad, se aborda como un objeto más a través de categorías y funciones. Así sucede en la era técnica, como se ha estudiado en el apartado anterior. En cambio, si se ahonda en ella, es decir, si se abarca como un misterio, se evita dicha reducción. En lugar de arrancarle la máscara, se debe educar a los individuos-masa para que escuchen la llamada y se salgan de la masa. Cada individuo podrá liberarse de su propia máscara y, cuando esté con otro, valorarse sin importar las diferencias.

El trato con el otro requiere la ausencia de máscaras, la irreductibilidad de la persona, el desocultamiento de su ser. Ni siquiera la máscara más reluciente, como fue la del “loco” durante parte del Renacimiento, es la respuesta adecuada. Sustituir una máscara por otra es buscar una solución, y esto es lo propio del ámbito del problema. Por el contrario, se debe ahondar en la respuesta. La distinción de Gabriel Marcel entre misterio y problema permite superar esta dificultad al desplazarse más allá del pensamiento objetivo. En definitiva, adoptar la actitud del aventurero que busca un tesoro por la experiencia de la aventura es la mejor manera de entrenar la visión para el brillo del tesoro. Si la persona es considerada como un tesoro no debe ser por su valor de cambio, sino por su propio valor, que merece ser descubierto. La dignidad ontológica de la persona exige que, de algún modo, el individuo-masa pueda liberarse de la influencia de la masa para contemplar el ser sin cegarse.

No obstante, tanto la persona como la belleza o el amor solamente son aspectos de un único misterio fundamental, el misterio ontológico, es decir, el misterio del ser. Cañas explica que

“es evidente que el ser no es un problema, porque no es un objeto ante mí. Yo mismo soy un ser, participo en el ser, de suerte que estoy incluido en la pregunta que planteo. Es imposible separar la pregunta: ¿qué es el ser? de la pregunta: ¿quién soy?, que me pregunto acerca del ser”<sup>65</sup>. Así, plantear el problema ontológico supone preguntarse por sí mismo; o dicho de otra manera, por la totalidad del ser y por mí mismo en tanto que totalidad<sup>66</sup>.

Siguiendo a Gabriel Marcel, lo ontológico sólo es accesible para un pensamiento que supera la distinción sujeto-objeto. El ser no se revela como algo que aparece delante de mí, como un problema. “Por el contrario, el Ser se revela como una exigencia, como una aspiración. Pero debemos cuidarnos aquí de pensar esta aspiración al modo del deseo, es decir, como una aspiración a un objeto que representa algo distinto de nosotros mismos y al cual deberíamos alcanzar para una cierta satisfacción. La aspiración o la exigencia ontológica no tiene un carácter psicológico. La exigencia ontológica tiene la forma de *atestación*, de una afirmación que precede al sujeto, no que procede de él”<sup>67</sup>, explica Martín Grassi.

Esto revela que la afirmación es previa al sujeto, puesto que este está en una relación de dependencia con el ser. Se trata de una afirmación fundante u originaria. “Es anterior al acto judicial y, más aún, condición de posibilidad. Es la afirmación de un Ser en nosotros al modo de la *participación*”<sup>68</sup>, explica M. Grassi. Aquí aparece una de las nociones centrales del pensamiento de Gabriel Marcel: la participación. No obstante, la metafísica marceliana no es la del uno y lo múltiple, sino la de lo pleno y lo vacío<sup>69</sup>. Marcel entiende por “participación” un encuentro o “estar junto con” en el que, como afirma Grassi, “es la *consistencia* del existente lo que aquí se encuentra en juego”<sup>70</sup>. El ser humano es un ser deficiente que busca y participa de la plenitud para ser. Su existencia depende del ser y debe llevar a cabo una búsqueda para entender el misterio; si bien la respuesta no es una solución, ya que no se enmarca en el ámbito de lo problemático.

La respuesta, que se encuentra más allá de lo problemático, en lo *metaproblemático*, requiere de una actitud activa. Grassi explica que, como es imposible que el Ser mismo me sea dado de modo objetivo, “es tarea de un movimiento de la reflexión, que reflexiona sobre sí misma

65 *Ibidem*.

66 Cf. Grassi, M. (2011). La reflexión segunda y el acceso al misterio del ser en la filosofía concreta de Gabriel Marcel. *Nuevo pensamiento*, 1(1), 31.

67 *Ibidem*, p. 29.

68 *Ibidem*.

69 *Ibidem*, p. 30.

70 *Ibidem*.

trascendiendo su primer acto para elevarse al segundo, el reconocer lo ontológico”<sup>71</sup>. Es la distinción entre reflexión primera y reflexión segunda. Mientras que la primera es la propia de la objetividad, la segunda es un instrumento de la metafísica que se lleva a cabo “sobre la primera aproximación del pensamiento a lo real que, al instrumentalizarlo u objetivarlo (en última instancia, ambas operaciones coinciden), acaba por reducir el ser a las exigencias y límites de un pensamiento objetivante. Este segundo movimiento de la reflexión busca recuperar la unidad perdida por el primer momento, busca restablecer la primacía del ser sobre el pensamiento y, por tanto, busca reconocer el misterio del Ser en el cual nos encontramos inmersos”<sup>72</sup>, como explica Grassi.

Para nuestro propósito bastará con ser conscientes de que es posible reconocer el misterio del Ser y advertir que existe un ámbito *metaproblemático*. Dada la existencia de este, resulta imposible no dirigir nuestra mirada hacia esta instancia superior, pues el misterio ontológico avanza con creces sobre lo problemático y es la manera adecuada de resolver el problema de esta investigación. En último término, el misterio del Ser es una prueba de que el ser humano es mucho más que un manojito de funciones. Como se ha visto, en el mundo se pueden encontrar diversos modos de realidad que demandan un tratamiento diferente. Entre ellas, la persona. El hecho de que todas estas realidades participen de una superior, el misterio ontológico, es la fundamentación que se buscaba en este apartado.

Frente al espíritu de abstracción, Marcel logra mostrar que la persona no es un objeto más del mundo y que, como tal, debe ser abordada como le corresponde. Su condición de misterio se da en la medida que *es* persona, es decir, *que es*; y por eso era imprescindible una filosofía que considerara la existencia. El mero hecho de que la persona sea le concede dignidad ontológica, pero también le permite afirmar el Ser, como se acaba de ver al estudiar el misterio ontológico. Si es posible realizar esta afirmación a través de la reflexión segunda, también puede corroborarse que la persona participa del Ser y por tanto que *tiene* —no a modo de posesión— el ser. Si verdaderamente existe algo que dota de unidad a la persona, y no sólo resulta conveniente pensarlo como se comentaba al comienzo de este apartado, se está legitimado para condenar la reducción de una persona a sus funciones.

Del mismo modo, será condenable reducir a una persona a cualquiera de sus máscaras o, directamente, a su condición de “anormal”, como sucede en el seno de la masa. Como el

71 Grassi, M. (2011). La reflexión segunda y el acceso al misterio del ser en la filosofía concreta de Gabriel Marcel. *Nuevo pensamiento*, 1(1), 34.

72 *Ibidem*, p. 33.

movimiento de Ed Roberts reclama, es un hecho que existe la diversidad. Ahora bien, ya se está en condiciones de afirmar que cualquier característica que esté en el ámbito del tener (entendido en los dos sentidos de tener, es decir, también como un tener no material) no debe ser absolutizada, pues es únicamente *una parte* de lo que la persona es. Todo el mundo es mucho más que la suma de sus teneres; más aún, es irreductible a cualquier tener que sea discordante con el paradigma dominante, por lo que no cabe decir que una persona con discapacidad es un “discapacitado” o que una persona con características no normativas es “anormal”.

## 5. Educación personalista

El estudio de la filosofía de Gabriel Marcel ha mostrado que existe una alternativa a la concepción reduccionista de la persona que la identifica con un “manejo de funciones”. Radica en la distinción entre “ser” y “tener” y la superación de la dualidad sujeto-objeto a través de la categoría de “misterio”. Conceptos como el de “misterio ontológico” permiten asentar las bases antropológicas necesarias para fundamentar el modelo social de la diversidad funcional, por lo que en este punto es posible ofrecer una propuesta educativa que contribuya a la emancipación social de las personas con discapacidad. Este propósito se llevará a cabo siguiendo los principios del personalismo.

El personalismo es una corriente bastante amplia que apareció en la primera mitad del siglo XX con la finalidad de buscar una solución “humana” a los graves problemas que afrontaba la persona<sup>73</sup>. Comprende a un conjunto de autores y corrientes que comparten este fin. Entre ellos cabe destacar a Emmanuel Mounier (1905-1950) y al grupo que, junto a él, publicaba la revista *Esprit*, donde se daban a conocer sus posiciones<sup>74</sup>. Su crítica a la cosificación e instrumentalización de la persona, así como al reemplazo de los valores humanos por valores materiales, será importante para nuestro proyecto. A través del pensamiento de E. Mounier, se abordará la cuestión de la educación, que tiende al “encuentro personal de cada hombre en sí mismo; ser persona y serlo auténticamente, es el fin de la educación personalista”<sup>75</sup>, como explica A. Capitán Díaz.

En primer lugar, conviene explicar qué entiende el personalismo por “persona”. Según Mounier, “una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación”<sup>76</sup>. De esta cita, puede destacarse que una persona es un ser espiritual, es decir, que en ella existe una primacía de lo vital sobre lo material<sup>77</sup>. Si una persona es un ser espiritual, no podrá ser educada en el seno de la masa, pues la masa es resultado de una abstracción, y esto atenta contra la vitalidad del

<sup>73</sup> Cfr. León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, p. 178.

<sup>74</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>75</sup> Capitán Díaz, A. (1978). Persona y educación en Mounier. *Revista española de pedagogía*, 55.

<sup>76</sup> León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, p. 180.

<sup>77</sup> Cfr. *Ibidem*.

ser encarnado, ya que, como la filosofía existencial ha demostrado, la persona únicamente existe de forma real y concreta.

Ante todo, el personalismo es “una toma de posición a favor del hombre como persona y una afirmación radical de la primacía de la persona humana sobre cualquier otra cosa”, afirma León<sup>78</sup>. Ahora bien, aunque el término “persona” hace referencia a aquello que unifica toda acción y la vida de un ser humano, no se trata simplemente de la suma de los *teneres*, sino, como explica el investigador<sup>79</sup>, de la adopción y el vivir una determinada jerarquía de valores. Si ser persona implica adoptar libremente y vivir una determinada jerarquía de valores, como sostiene Mounier, para ser propiamente una persona y no un mero individuo uno debe comprometerse con una jerarquía de valores.

Para vivir conforme a una jerarquía de valores, unificar toda acción y darle sentido a la existencia se deben “desarrollar las dimensiones constitutivas de su ser”<sup>80</sup>, como afirma León, ya que será a través de estas como el individuo podrá *hacerse* persona. Sólo desarrollando estas dimensiones podrá adoptar libremente una jerarquía de valores. Por medio de la educación, se podrá conseguir este propósito, aunque debe recordarse que la Escuela no es el único instrumento educativo. La educación se debe encargar de *despertar en* el hombre su condición de persona, y no tiene otro fin que ese: “No mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene por función dirigente el hacer unos *ciudadanos conscientes*, unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión el despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas”<sup>81</sup>.

En consecuencia, el objetivo de la educación personalista consistirá en desarrollar la potencialidad del individuo como persona; y esto se podrá llevar a cabo desarrollando las dimensiones constitutivas que destaca Mounier: singularidad, autonomía, apertura y trascendencia. Se dedicarán los siguientes subepígrafes a profundizar en estos conceptos y aportar algunas ideas acerca de cómo se podrían desarrollar dichas dimensiones de la persona, a sabiendas de que buscamos una propuesta emancipadora para la discapacidad y de que partimos de la base antropológica de Gabriel Marcel.

78 *Ididem*.

79 Cfr. León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, p. 180.

80 *Ibidem*.

81 Mounier, E. (Ed. 1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*, p. 59.

## 5.1. Singularidad

A diferencia de otros entes, cada individuo de la especie humana es único e irrepetible. No existen dos individuos iguales y, como expresa el término “encarnado”, esto se debe a una doble singularidad: espiritual y material<sup>82</sup>. Mientras que la singularidad material se expresa a través de la corporeidad del individuo, que comporta cierta interioridad y exterioridad como se ha visto, la singularidad espiritual refleja la condición de sujeto, la existencia de un mundo interior propio y exclusivo. Cultivar el desarrollo de dicha interioridad es uno de los objetivos primordiales de la educación personalista.

Si cada individuo es único e irrepetible, la especie humana está formada por una diversidad de seres únicos e irrepetibles, cuyo valor es único e intrínseco. Así, lo “normal” para el ser humano es la diferencia entre los distintos miembros de la especie, pues la diversidad está en la base de su naturaleza. Aunque la diversidad nunca desaparece, pues el individuo siempre conserva su individualidad óptica, las intenciones homogeneizadoras atentan contra la singularidad de la persona. Por ejemplo, en el modelo de rehabilitación, donde se pretendía este fin homogeneizador, las diferencias de los individuos se disipan en la búsqueda de lo “normal”. La máxima expresión de la eliminación de la singularidad de la persona se da en el fenómeno sociológico de la masa.

Quienes conforman la masa actúan siguiendo la ley de unanimidad mental, como explica Le Bon<sup>83</sup>, por lo que actúan igual entre sí por contagio. La singularidad espiritual del individuo se desvanece en los actos del individuo-masa, que piensa y se comporta frecuentemente como la masa. Cuando el autor<sup>84</sup> explica cómo funciona una muchedumbre, señala que en ella hay una especie de naturaleza única, diferente a la suma de individualidades. Si bien la existencia de un *ethos* colectivo no es necesariamente malo, el problema reside en la aceptación inconsciente o semi inconsciente del individuo-masa. Su capacidad para intuir la verdad y la voluntad, que permite actuar conforme a la verdad intuida, quedan obnubiladas por el *ethos* de la masa. No se trata de una aceptación libre del individuo, sino de una aceptación que le es innata en la medida que cae en el *Das Man*.

El individuo-masa queda, de algún modo, supeditado a la masa, donde distintas individuales convergen fundiéndose en un gran conglomerado. Frente a esto, la educación personalista

82 Cfr. León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, p. 184.

83 Le Bon, G. (1895). *Psicología de las masas: un estudio sobre la psicología de las multitudes*.

84 *Ibidem*.

deberá rescatar la singularidad de cada individuo que la conforma, es decir, apelar a su diferencia sin hacer énfasis en la individualidad de la persona, porque “la individualidad es dispersión, pero la persona es integración”<sup>85</sup>, como explica Mounier. El individuo se cierra en sus propias singularidades, se vuelve hacia sí mismo y, complacientemente, se aleja de lo que le une con los demás. En cambio, la persona se abre al *otro yo*, se integra.

El objetivo será no exaltar la diferencia por la diferencia, sino la diferencia en cuanto carácter común a lo humano. Así lo revelaba el término del “universal” tal y como lo usa Marcel. La diversidad es propia del carácter universal de la especie humana, de su naturaleza. Por tanto, si se pretende destruir el binomio normalidad-anormalidad, se debe acudir a la noción de “singularidad” a través de la universalidad. Sólo si se entiende que la “anormalidad” es imposible, dado que todos los seres humanos son únicos e irrepetibles y por tanto no tiene cabida pensar en dos seres idénticos, desaparece el binomio.

Para lograrlo, Mounier anima a saltar “al plano de la conciencia, por encima de la dispersión de mi individualidad; si avanzo un poco, vienen hacia mí lo que puede aparecérsese como bosquejos superpuestos de mi personalidad: personajes que yo represento, nacidos de la vinculación de mi temperamento con mi capricho, que frecuentemente han permanecido ahí o han vuelto a aparecer por sorpresa [...]. Despojemos a los personajes, avancemos más profundamente. He aquí mis deseos, mis voluntades, mis esperanzas, mis llamamientos. ¿Es ya este mi yo”<sup>86</sup>. Siguiendo al filósofo personalista, si persona es integración, ha de evitar toda dispersión. Estos deseos, esperanzas y voluntades que encuentro en mí deben estar al servicio de un principio espiritual de vida, “que no reduce lo que integra, sino que lo salva, lo realiza al recrearlo desde el interior. Este principio creador es lo que nosotros llamamos en cada persona su *vocación*”<sup>87</sup>, afirma el autor.

Cuando el individuo encuentra su *vocación*, su acción sigue criterios propios, ajenos a los de la masa. Según el filósofo francés, se debe ayudar a los individuo-masa “sin violencia a liberarse de los conformismos y de los errores de orientación; finalmente, darles, mediante la disposición de un organismo social y económico, los medios materiales necesarios para conceder a esta vocación su *máximo* de fecundidad. Es necesario precisar que esta ayuda es debida a todas sin excepción; que no debería ser más que una ayuda discreta, que dejase el riesgo y a la iniciativa creadora todo el terreno necesario. La persona sola encuentra su

85 Mounier, E. (Ed. 1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*, p. 41.

86 *Ibidem*, p. 42.

87 *Ibidem*.

vocación y hace su destino. Ninguna otra persona, ni hombre, ni colectividad, debe usurpar esta carga”<sup>88</sup>.

En este sentido, la educación, al igual que cualquier otra estructura legal, política, social o económica, debe ayudar de forma discreta. Esto se podría traducir del siguiente modo: la educación no debe hacer un esfuerzo por poner el énfasis en la condición de individuo-masa del individuo-masa, sino simplemente en posibilitar salidas de la masa para el individuo-masa. La mejor forma de trabajar la *vocación* del individuo es ofreciendo diferentes perspectivas ajenas a la propia de la masa, de forma que el individuo puede descubrir por sí mismo su *vocación*, lo que despertará en él su condición de persona. Para esto, parece especialmente interesante la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), que permite que los alumnos/as aprendan al mismo tiempo que realizan actividades de acción comunitaria, donde tendrán la oportunidad de conocer realidades muy distintas y de tratar con personas con diferentes vocaciones que pueden servirles de inspiración o dejar una huella en su desarrollo personal y/o profesional.

ApS es una metodología innovadora que fomenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo en el mundo real, donde los alumnos/as se acercan a las necesidades tangibles de una comunidad, ya sea propia o ajena. Supone un nuevo enfoque del sistema educativo actual que presenta las siguientes ventajas: conectar experiencias del alumnado con asignaturas y contenidos concretos, por lo que el mundo académico se acerca, a través de la práctica, a situaciones cotidianas; oportunidad para trabajar con personas de la comunidad, de diferente edad, sexo, raza o clase social; desarrollar una comprensión más profunda y una mayor empatía y respeto por los demás; conocer más de cerca diferentes oficios, hábitos y estilos de vida; construir relaciones con miembros de la comunidad; o desarrollar habilidades relacionadas con el liderazgo, la toma de decisiones o la resolución de problemas, entre otros.

Enfrentarse a experiencias tan variadas y, en algunos casos, dramáticas a través de la metodología ApS es una de las mejoras formas de lograr que los individuos-masa reafirmen su condición de persona encontrando una *vocación*. Aun así, conviene explicitar que no es suficiente con el encuentro con el otro, sino que, como se verá más adelante, también es fundamental trabajar la empatía. Para esto, será necesario el trabajo en el aula anterior y posterior a la experiencia de servicio. Además, cualquier actividad que promueva el pensamiento crítico puede ser una buena opción para que el individuo resalte su singularidad

88 *Ibidem*.

y, de este modo, sea más tolerante y esté capacitado para aceptar a la masa. En esta línea, conviene apostar también por métodos más tradicionales, como la lectura, los debates en el aula, los comentarios de texto y disertaciones (tanto orales como escritas).

Al respecto, cabe subrayar la importancia mayúscula de adaptar las actividades para atender a la diversidad, porque defender la diversidad humana implica necesariamente adaptarse a las diferentes capacidades físicas y psicológicas del alumnado. El profesor/a debe ser siempre el primero en facilitar que los alumnos/as con discapacidades puedan ser partícipes de las clases. Sólo lo logrará adaptando la programación y el desarrollo de las sesiones, así como los materiales necesarios para el seguimiento de la materia. Si no lo hace, se corre el riesgo de que el alumno/a con discapacidad no pueda encontrar tampoco su *vocación*. Sería contradictorio pretender que los individuos-masa se salgan de la masa al encontrar su *vocación* mientras que las personas con discapacidad no tengan la oportunidad de recibir una educación adaptada a sus necesidades que les permita este fin. En la medida que el alumno/a con discapacidad también pueda encontrar su *vocación*, se empoderará.

Para que esto suceda, se debe llevar a cabo una política educativa inclusiva, como advierte la UNESCO<sup>89</sup>. La buena labor del docente en el aula es necesaria, pero no es suficiente, ya que depende del ámbito gubernamental y de las propias políticas del centro educativo (en el caso de no ser público). El objetivo fundamental, y más básico, es garantizar el acceso al aprendizaje. Se deben contar con los suficientes elementos tecnológicos (ordenadores, cámaras y micros, entre otros) y un desarrollo óptimo de las instalaciones del centro (rampas, aseos, aparatos especiales, por ejemplo) que posibiliten la escolarización igualitaria del alumnado, independientemente de si se encuentra en casa por motivos justificados o de si acude al centro educativo. En consecuencia, será fundamental invertir en educación, a sabiendas de que estas mejoras también facilitarán el acceso al aprendizaje de las demás personas, especialmente de aquellas que se encuentren en una situación de discapacidad transitoria, como los alumnos/as o profesores/as con lesiones temporales.

89 UNESCO. (Última actualización: 22 de septiembre de 2021). *Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad*. IIEP Learning Portal. Recuperado el 02/06/2023 de <https://acortar.link/K2uu6H>.

## 5.2. Autonomía

Aunque el profesor/a debe potenciar el desarrollo de la dimensión de la singularidad en su alumnado, no basta con esto para destruir el binomio. Además, el alumno/a debe ser autónomo. Si no, sería incapaz de actuar con independencia de los demás, por lo que no podría descubrir en primera instancia su propia *vocación*, pues se guiaría por los estándares de la masa. Desde la educación, se debe conseguir que el individuo reafirme que “se posee a sí mismo, siendo el centro de su ser y de su hacer, realizándose con libertad y consciencia”<sup>90</sup>, como explica León Guevara. Sólo si destaca el carácter autónomo de la persona, el individuo-masa podrá descubrir su *vocación*.

La educación personalista debe hacer énfasis en que la persona es, ante todo, un sujeto que se posee a sí mismo. En la medida que es un sujeto particular y que se posee a sí mismo, será autónomo. Sin embargo, no debe caerse en el error de entender por “autonomía” algo así como “independencia absoluta”. Lejos de tratarse de un sujeto aislado, su naturaleza comporta una apertura al otro, una vinculación. Así lo resume la propia noción de “persona”, que implica vínculo, apertura, como se verá cuando se examine la tercera dimensión de la persona. Su naturaleza debe estar acompañada de una empatía que posibilite la consideración del *otro* como *otro yo*, es decir, como *prójimo*. Así, podría decirse que su condición de sujeto implica el reconocimiento del otro en cuanto sujeto, del *otro* en cuanto *otro yo*. En consecuencia, la educación debe potenciar la autonomía del sujeto ayudándolo a tomar decisiones por sí mismo, pero a sabiendas de la importancia que deben tener los demás en la propia acción.

Debido a que el papel de la educación ha de ser discreto, como se ha visto en el subepígrafe anterior, la educación se debe limitar a realizar una llamada. Apelando al universal, se debe alentar al individuo-masa para que despierte del sueño profundo en el que está inmerso y se arme de valentía para liberarse del yugo de la masa. Sin embargo, ha de hacerlo con el espíritu del prisionero de la caverna de Platón que, tras contemplar la luz, decide volver para ayudar a que los demás se liberen. La vuelta a la caverna debe hacerse desde hacerse tras haber formado al alumno/a, que ya ha dejado de pertenecer a la masa, en autonomía, empatía y respeto a la autonomía del *otro yo*. Como resultado, una vez el individuo responda a la llamada, actuará autónomamente y, así, podrá recuperar su singularidad. Si no, permanecerá sometido al juego de sombras al que le somete la masa, sin poder advertir cuál es su *vocación*.

<sup>90</sup> Cfr. León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, p. 184.

Para que esto no suceda, se podrían destacar las siguientes medidas: garantizar formación básica para el profesorado y alumnado en atención a la diversidad con el objetivo de que los profesionales del ámbito docente y los compañeros/as sepan cómo ser un apoyo para los alumnos/as con discapacidad sin restarles autonomía; contar con recursos educativos adecuados para atender a las diferentes necesidades presentes en el aula y ofrecérselos a los alumnos/as que los necesiten para que puedan aprender a valerse por sí mismos; enseñar a todos los alumnos/as a utilizar dichos recursos de la forma más óptima posible; educar a todos los alumnos/as emocionalmente para que aprendan a entender y gestionar sus propias emociones, así como a empatizar con los demás y respetarlos; o introducir y desarrollar mecánicas de autoevaluación con el fin de lograr que los alumnos/as mejoren su autopercepción y descubran qué deben trabajar para ser mejores.

Además, es conveniente hacer hincapié en la importancia de fijar objetivos comunes en el aula. Al principio de cada curso, profesor/a y alumnado podrían consensuar una serie de objetivos comunes para el correcto desempeño de la asignatura. De esta forma se establecería que los alumnos/as fuesen partícipes en la toma de decisiones, por lo que tendrían que desempeñar un rol activo en la ideación y planificación de objetivos. Sin embargo, se deben establecer una serie de mecanismos para garantizar que esta actividad fomente la autonomía del sujeto, que podría dejarse guiar por el pensamiento del grupo. Entre estos, se podría plantear un supuesto hipotético en el cual ninguno de los alumnos/as sabría cuál va a ser su papel a la hora de desempeñar los objetivos o el anonimato a la hora de proponer y crear los objetivos. La primera de estas condiciones podría garantizar, además, que los alumnos/as promuevan el bien común del grupo; mientras que la segunda podría proteger la identidad de quienes disienten de la mayoría.

Aunque es imposible garantizar que el individuo deje de ser parte de la masa, las propuestas que se han enumerado pueden aproximarnos a este objetivo. El énfasis en las personas con discapacidad es clave, ya que la autonomía de este perfil de alumno/a, que a menudo se encuentran en una situación de vulnerabilidad, suele ser una buena forma de medir la autonomía del alumnado. Si las personas con discapacidad son autónomas, es muy probable que el resto de alumnos/as también lo sean. Al respecto, según el modelo de la discapacidad social, el objetivo principal es conseguir que las personas con discapacidad no se encuentren en una situación de discapacidad. Para esto, se deberá adaptar tanto el mobiliario como los materiales a las necesidades del alumnado, como ya se ha explicado, así como formar a los

profesores y alumnos/as con el fin de evitar actitudes paternalistas o vejatorias contra las personas de este colectivo.

La formación del profesorado en atención a la discapacidad es una de las grandes asignaturas pendientes de la educación española. Si se quiere favorecer la inclusión y el aprendizaje significativo del alumnado con necesidades educativas especiales, es indispensable que el profesor/a esté capacitado para atender a la diversidad. Aunque los máster de formación en profesorado contemplan esta cuestión, a menudo el enfoque es conceptual y se desconocen los planes de actuación adecuados o las respuestas educativas que deberían llevarse a cabo. En gran medida, esta situación es resultado de dichos planes de actuación son esbozados por las Comunidades Autónomas, como se verá más adelante. Los centros educativos son quienes han de encargarse de concretarlos, por lo que el docente dependerá, en última instancia, de cómo los ha elaborado el centro, siguiendo las directrices de las CC. AA, y del acceso que tenga a estos planes.

La existencia y el conocimiento de unos planes de actuación o respuestas educativas adecuadas es fundamental, aunque no garantiza el éxito en la prácticas. Para aproximarse a este objetivo, podría resultar conveniente que las CC. AA. fuesen las encargadas de elaborarlos en detalle, con el fin de que el futuro profesorado pudiese conocer estos planes en profundidad antes de acceder al mercado laboral. Como alternativa, se podría plantear la obligación de hacerlos públicos por parte de los centros educativos, de modo que se pudiesen ofrecer distintas concreciones al futuro profesorado durante su formación. El objetivo es, en definitiva, que sea posible ese nivel de conocimiento de los planes de actuación por parte del futuro profesorado durante su etapa de formación. No obstante, la mayor barrera para el éxito de cualquier plan educativo no es su conocimiento en detalle, sino la dificultad de su aplicación. En este punto conviene advertir que el ratio de alumnos por aula es excesivo.

Según el artículo 16 del Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, los centros de educación secundaria deben tener, como máximo, 30 alumnos/as por unidad escolar en la ESO y de 35 en bachillerato<sup>91</sup>. Garantizar la autonomía del alumnado con discapacidad en estas circunstancias parece utópico, ya que, en muchas ocasiones, estos alumnos requieren una atención mucho más individualizada. En consecuencia, sería altamente conveniente reducirlo. Aunque concluir una cifra exacta es sumamente complicado, sería prudente asegurar un

91 Cfr. Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 62, de 12 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-4132>.

máximo de 2 alumnos con discapacidad en cada aula, así como un máximo de 20-25 alumnos tanto en la ESO como en bachillerato. De nuevo, se trataría de otra mejora que no sólo afectaría positivamente a los alumnos/as con discapacidad, sino también al conjunto del alumnado.

### 5.3. Apertura

Cuando el individuo cultiva su singularidad y autonomía consigue librarse de la máscara de la masa. Tras este acontecimiento, el individuo podría caer en el solipsismo. Para evitarlo, la llamada deberá apelar al universal, como demanda la filosofía existencialista de Marcel. Si el individuo-masa entiende que su singularidad es resultado de la diversidad humana, advertirá que existe una naturaleza compartida. Así, caerá en la cuenta del otro, que no será un simple *otro ante mí*, sino un *otro yo*, que puede encontrarse momentáneamente inmerso en el sueño de la abstracción. Sin embargo, sería un error considerar que la apertura es resultado del despertar de la persona. Por el contrario, es su apertura quien escucha la llamada, la apelación al universal que le permite despertar su condición de persona.

Por “apertura” se entiende algo que ya hemos tratado anteriormente: la condición de insuficiencia del individuo, que necesita a los demás para convertirse en persona, el estar necesitado de *otros yo*. Como ya se ha profundizado en este tema al hablar de las dos dimensiones precedentes, sólo será necesario añadir una idea más. La apertura también es la causa de que el prisionero emprenda el camino de vuelta y descienda de nuevo a la caverna. Cuando la persona cae en la cuenta de su apertura debe ayudar a que los demás se liberen de su máscara. Para esto, evitará una actitud paternalista, por lo que deberá estar educado en el respeto a la autonomía de los demás. Será entonces cuando la persona también esté capacitada para valorar al otro, en lugar de juzgarlo, cuando pueda respetar su singularidad.

Respecto a la dimensión de la apertura, la educación tiene fundamentalmente dos misiones: ayudar a que las personas vean a los *otros* como *otros yo* y corregir aquellas acciones que atenten contra el bienestar físico y/o emocional del alumnado. Con el propósito de alcanzar el primer objetivo, la empatía debe convertirse en uno de los valores centrales del sistema educativo. Por “empatía” se suele entender la capacidad afectiva de una persona para comprender las emociones y sentimientos de los demás, por lo que se trata de una prioridad absoluta para el desarrollo de la apertura. No se debe aspirar a trabajar simplemente la empatía cognitiva (capacidad para comprender cómo se siente el otro) o emocional (capacidad

para sentir lo que siente el otro), sino también la empatía compasiva, que no se centra exclusivamente en comprender o sentir, sino en tomar parte. Consiste en pasar a la acción y ayudar al otro, en cuanto se reconoce como un *otro yo*. Por decirlo de algún modo, el trabajo de la empatía cognitiva y emocional será clave para despertar la condición de persona del individuo-masa, mientras que la empatía compasiva será la que ayude a la persona a emprender el camino de vuelta.

Para trabajar la empatía, es eficaz la metodología Aprendizaje-Servicio, sobre la que ya se hablado anteriormente. El trabajo cooperativo con los miembros de la comunidad parece una forma extraordinaria de despertar la humanidad del individuo-masa. Del mismo modo y por motivos similares, resultan muy valiosos tanto los voluntariados como los proyectos con finalidad solidaria impulsados desde los centros. No obstante, debido a la importancia mayúscula de la empatía, requiere trabajo diario. Por esto, se trata de un principio básico que debe vertebrar cualquier Proyecto Educativo de Centro (PEC) y que es conveniente que se haga presente en todas las asignaturas, de un modo u otro. Normalmente, la forma más sencilla de incorporarlo es a través de los trabajos cooperativos, donde los alumnos/as tienen la oportunidad de trabajar con sus compañeros/as en la consecución de objetivos. Dada la oportunidad de cooperar, también se abre una vía directa a que los alumnos/as desarrollen sus capacidades empáticas a través del compañerismo. El docente deberá contar con una formación adecuada para guiar este desarrollo y evitar efectos indeseados.

Los centros educativos en España han de tener un Plan de Convivencia (PC) en el que se detallan los derechos y deberes de los alumnos/as para este tipo de situaciones. Por el correcto funcionamiento de cualquier centro, se señalan de la forma más exacta posible las sanciones a las que se pueden enfrentar quienes incurran en comportamientos punitivos por malos tratos a sus compañeros/as. Estas medidas forman parte de los planes antiacoso de los centros educativos. Aunque la parte más importante de cualquier plan antiacoso es la preventiva, resulta imprescindible condenar y castigar cualquier situación que dañe el bienestar físico y/o emocional del alumno. De este modo, se hará todo lo posible por restaurar el desorden causado y disuadir de comportamientos similares.

Los PC de cada centro contienen el protocolo concreto a seguir en cada caso, siguiendo las pautas generales de la normativa autonómica y los diferentes modelos que se ofrecen en función del perfil de la víctima y/o el tipo de acoso. En Navarra, no existe un modelo concreto con respecto a las personas con discapacidad. Por norma general, ante un caso de acoso

escolar, las actuaciones en el centro educativo quedan reguladas en el Decreto Foral 47/2010 (modificado por el Decreto Foral 57/2014) y en la Orden Foral 204/2010, donde se establece que los centros han de seguir estos pasos: protección, intervención eficaz, rápida y no precipitada, discreción y confidencialidad, intervención con todo el alumnado implicado y prudencia y sensibilidad<sup>92</sup>. Sin embargo, como el sistema educativo actual no hace referencia a la discapacidad<sup>93</sup>, el Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad de Navarra (CERMIN) presentó en 2017 una guía de prevención del acoso por razones de discapacidad.

En esta guía elaborada por CERMIN se exponen algunas de las causas principales del acoso escolar el alumnado con discapacidad. Entre estas, se podrían destacar las tres siguientes<sup>94</sup>: 1) la necesidad de apoyos para realizar determinadas actividades, aumenta su vulnerabilidad a la atención personal invasiva y a los abusos; 2) si tienen discapacidades de comunicación o intelectuales o del desarrollo, pueden ser objeto de falta de atención, incredulidad y falta de comprensión si se quejan de los abusos; y 3) los progenitores y otras personas que se ocupan del joven pueden encontrarse bajo considerable presión debido a los problemas físicos, financieros y emocionales relacionadas con la atención a la discapacidad. Los estudios indican que las personas bajo presión son más proclives a los abusos. Para nuestro propósito, es especialmente significativa la primera razón, que apunta a la necesidad de educar en el respeto a la autonomía de las personas con discapacidad, como se ha defendido anteriormente.

#### 5.4. Trascendencia

Hasta ahora se ha explicado que la persona es singular, autónoma y está abierta a los demás. Sin embargo, su apertura no se limita exclusivamente a otras personas, sino que el *misterio ontológico* revela también un acceso al Ser mismo. Es necesario que la educación potencie la relación que se establece entre la persona y el Ser, ya que el individuo requiere el desarrollo de su dimensión trascendental para llegar a ser persona. Esto se debe a que “la persona no es el ser, es movimiento de ser hacia el ser, y no es consciente más que en el ser al que apunta.

92 Cfr. BON (2010). Orden foral por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios, públicos y privados, concertados de la Comunidad Foral de Navarra.

93 Cfr. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*, p. 13.

94 Cfr. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*, p. 9.

Sin esta aspiración se dispersaría (Müller-Frieffels) en *sujetos momentáneos*<sup>95</sup>, como explica Mounier. Premisa básica de la trascendencia de la persona es la apertura, debido a que su aspiración trascendental es la negación de sí como mundo cerrado, suficiente y aislado por su propio florecimiento<sup>96</sup>.

A través de la reflexión segunda, se permite acceder a la persona a un ámbito *metaproblemático*, donde no existe exclusivamente conocimiento acerca de mi ser o del ser del *otro yo*, sino del Ser mismo. Se trata de una especie de elevación del ser que, en su intento de querer ser, tiende hacia el Ser del cual es imagen: Dios<sup>97</sup>. Se supera lo finito por la trascendencia para alcanzar lo infinito. “El espíritu, siendo en el cuerpo y con el cuerpo, formando una unidad personal, aparece como esencia, actualmente finita, pero virtualmente infinita, porque no es otra cosa que la posibilidad, siempre libre, de autorrealizarse mediante la relación esencial con Dios”<sup>98</sup>, como explica León Guevara. Por tanto, la persona se encuentra en una relación esencial con el Ser, pero puede no ser consciente de esta; si bien, dicha relación le permite autorrealizarse como persona.

La educación, en su propósito de despertarla, zarandea al individuo para que responda a la llamada y se libere del yugo de la masa. Cuando esto sucede, al acudir a la singularidad del individuo, y, por ende, a su naturaleza, también tiene la ocasión de advertirle de su comunión con el Ser. Para esto, una correcta educación personalista debe iniciar un *movimiento hacia lo transpersonal*. “Ciertamente, la relación absoluta con el Absoluto no se conquista en el barullo de la muchedumbre —explica Mounier—; pero si bien es verdad que le es necesario batirse en retirada, se labra con una colaboración, ya consciente, ya invisible, de mediaciones individuales, que corrige la estrechez de cada una”<sup>99</sup>.

En consecuencia, la educación debe fomentar espacios para que el individuo realice una reflexión segunda y pueda acceder al *misterio ontológico*, pero también debe garantizar el diálogo interpersonal para que se pueda iniciar el movimiento colaborativo de acceso al Ser. Esta doble vertiente parece difícil de compatibilizar, pero el sistema educativo ha de aspirar a hacerlo. Siguiendo el currículo LOMLOE de la asignatura de Religión Católica, se puede observar la importancia que se le otorga a creer en comunión. Dentro del segundo ciclo en

95 *Ibidem*.

96 Cfr. *Ibidem*, p. 101.

97 Cfr. León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, p. 189.

98 *Ibidem*.

99 Mounier, E. (Ed. 2005). (1945). *El personalismo*, p. 107.

Educación Infantil, uno de los tres saberes básicos está destinado precisamente a esto: “Al encuentro y cuidado de los otros: creer en comunión”<sup>100</sup>. Sin embargo, a medida que avanzan los cursos, este saber básico pierde presencia en el currículo. Por ejemplo, en tercero y cuarto de la ESO el saber básico más próximo es “Corresponsables en el cuidado de las personas y del planeta”<sup>101</sup>, donde existe cierta pretensión por poner en común los valores cristianos; o en Bachillerato, donde se establece un diálogo con la tradición humanista: “La vida como vocación personal y profesional en diálogo con el humanismo cristiano”<sup>102</sup>.

Si bien cabe reclamar una mayor presencia de la creencia en comunión en los últimos cursos de la ESO y en Bachillerato, el mayor problema educativo de la Religión Católica en España aparece ligado al primero de los objetivos: fomentar espacios para que el individuo realice la reflexión segunda. A lo largo del currículo son prácticamente inexistentes los momentos en los cuales se fomenta la introspección del alumnado, aunque las situaciones de aprendizaje dejan abierta la puerta a una solución en el ejercicio de la profesión docente. No obstante, hay que condenar la poca concreción que existe al respecto y la poca guía que se le ofrece al docente, cuestión que se agrava al conocer que para impartir Religión Católica en la mayoría de las comunidades autónomas no es necesario cursar el Máster Universitario en Profesorado (MUP). En estos casos, la formación pedagógica se reduce a 24 ECTS complementarios que se deben aprobar junto a la titulación religiosa y la civil, en el caso de la ESO.

En definitiva, la formación espiritual del alumno en la Educación Secundaria queda relegada a una asignatura donde apenas se trabaja la dimensión personal de la trascendencia. En este sentido, el sistema educativo español se distancia demasiado del propuesto por Mounier, debido a la aconfesionalidad del Estado. El filósofo afirma que no se puede ni se debe ser neutro en educación. Una educación como la actual, centrada exclusivamente en las ciencias exactas y técnicas, se aleja de lo verdaderamente humano. Se corre el riesgo “de limitarse a los fines prácticos del organismo social: la preparación técnica del productor y la formación cívica del ciudadano. Debilita su defensa contra las intromisiones de este organismo, cuando no se abandona simplemente, por salvar una apariencia de cultura, a la acumulación sin

100 BOE (2022). Resolución de 21 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, p. 8.

101 Mounier, E. (Ed. 2005). (1945). *El personalismo*, p. 34.

102 *Ibidem*, p. 46.

sentido de *asignaturas* de enseñanza”<sup>103</sup>. Frente a esta concepción, Mounier, aunque acepta la educación laica, defiende la importancia de tomar postura.

En este trabajo, en el cual se ofrece una propuesta teórica para empoderar a las personas con discapacidad a través de la educación, se ha adoptado una postura clara. Si se quiere combatir la idea del ser humano como un manojó de funciones, una de las características principales de la antropología de la “era técnica” que dificulta la implementación del modelo social de la diversidad funcional, se debe poner a la persona en el centro de la educación. Por “persona” se ha entendido un ser espiritual, siguiendo a Mounier, por lo que a la hora de desarrollar las dimensiones de la persona en el ámbito educativo se ha contemplado la trascendencia. El carácter trascendente del ser humano ya había sido introducido en el trabajo a través del “misterio ontológico”, de Gabriel Marcel. En este punto, se ha buscado la forma de aterrizar tanto esta dimensión como las tres que se han visto anteriormente (singularidad, autonomía y apertura) en una propuesta educativa que empodere a las personas con discapacidad.

En algunos casos, la conexión con la discapacidad ha sido más explícita, especialmente al tratar la autonomía y apertura del individuo. Sin embargo, el desarrollo de las cuatro dimensiones de la persona contribuye a nuestro fin. En el caso de la singularidad, donde también se han establecido algunas relaciones, es evidente. Al entender que la diversidad es común a la especie, aparece la posibilidad de valorar positivamente al *otro yo*, en lugar de juzgarlo de manera negativa en virtud de sus características no normativas. En la última dimensión estudiada, la trascendencia, debe tenerse en cuenta que el desarrollo espiritual del alumnado también ayuda a *despertar* a la persona. De este modo, se consigue el mismo fin buscado que al desarrollar su singularidad. No obstante, se va un paso más allá. Saberse creado también implica ser consciente de que el *otro yo* es un *prójimo*; y, en esa medida, supone querer a los demás y respetar su singularidad y autonomía.

103 *Ibidem*, p. 60.

## 6. Conclusión

*Sin máscaras* tiene el objetivo principal de ofrecer una propuesta teórica que permita empoderar a las personas con discapacidad a través de la educación. Como se ha mostrado, empoderar a las personas con discapacidad implica empoderar a todos los alumnos/as. Es decir, en el objetivo de liberar a las personas con discapacidad del yugo de la masa, está implícita la necesidad de liberar a todo el alumnado. Esta exigencia se debe principalmente a dos motivos: primero, la persona con discapacidad también forma parte de la masa, por lo que si es conveniente despertar la condición de persona de los miembros de este colectivo también lo será del resto y, por tanto, será un objetivo prioritario del sistema educativo; y, segundo, no sólo es conveniente, porque desenmascarar exclusivamente a las personas con discapacidad posibilitaría que siguiese existiendo represión contra estas personas, debido a que los demás alumnos/as continuarían formando parte de la masa.

Para evitarlo, se debe lograr que el individuo-masa no juzgue como negativa o mala la diferencia, sino que sepa valorarla positivamente. La diversidad es algo propio de lo humano, pero la masa, por su propia naturaleza, la rechaza. En ese fenómeno que se ha definido como la *marcianización* del ser humano, quien no pertenece a “todo el mundo” sufre el rechazo de “todo el mundo”. En último término, lo que se ha buscado combatir a través de la propuesta educativa es justamente esta cuestión: el rechazo a la diferencia, al otro, que deja de ser considerado como *otro yo*. A sabiendas de las limitaciones de la empresa de este trabajo, es decir, de la identificación de la “persona con discapacidad” como “anormal”, cuando la categoría “anormal” es más amplia, y del carácter meramente teórico de las propuestas, se ha tratado de afrontar este tema estudiando las cuatro dimensiones de la persona que identifica E. Mounier.

A través de las propuestas educativas se ha mostrado con mayor claridad que empoderar a las personas con discapacidad implica empoderar al alumnado en su conjunto. En un primer nivel de profundidad, para responder a la pregunta de la investigación sería tan sencillo como afirmar que todos los alumnos son susceptibles de encontrarse en “situaciones de discapacidad” si el entorno no está lo suficientemente adaptado para no producirlas, como defiende el modelo social de la diversidad funcional, por lo que bastaría con eliminar este tipo de situaciones. Ciertamente, a esto responden algunas de las medidas que se han ofrecido, como, por ejemplo, disminuir el número de alumnos en el aula, de forma que todos puedan recibir una atención adecuada; o una adaptación adecuada de las infraestructuras y materiales,

que podrían ayudar a que cualquier alumno que sufriese una lesión no fuese víctima de una “situación de discapacidad”.

Aunque se trata de una respuesta acertada que beneficia a todo el alumnado, es incompleta. Evitar que las personas se encuentren en “situaciones de discapacidad” es insuficiente, ya que, siguiendo con la argumentación, nada evitaría que estas personas continuaran siendo oprimidas, en tanto que seguirían siendo señaladas por la masa debido a sus características no normativas. Por el contrario, se debe aspirar a destruir el binomio “normalidad/anormalidad”, que es la fuente de dicha opresión. De ahí que el trabajo haya explorado cómo ha evolucionado a lo largo de la historia el modo en el que las personas con discapacidad han sido reducidas a una serie de máscaras y, sobre todo, el motivo fundamental por el cual se ha desarrollado la antropología de G. Marcel, cuyas ideas deben ser la base de una nueva educación.

En definitiva, el sistema educativo no puede conformarse con facilitar la accesibilidad a la educación, sino que ha de aspirar a transformar la concepción del hombre para eliminar el binomio. Por tanto, el objetivo será dejar atrás una antropología reduccionista del ser humano para dar paso a una concepción verdaderamente humana de la persona, como se ha expuesto a lo largo del trabajo. No obstante, sólo se superará la idea del ser humano como un “manejo de funciones” cuando se haya conseguido *despertar* a la persona, que permanece adormecida en el seno de la masa. Para lograrlo, se ha de acudir a sus dimensiones constitutivas: la singularidad, la autonomía, la apertura y la trascendencia. Este trabajo debe llevarse a cabo en el ámbito educativo con todo el alumnado, pues de la humanización del grupo depende que la persona con discapacidad abandone su condición de “anormal”.

En primer lugar, trabajar la dimensión de la singularidad es necesario para que todos los individuos desarrollen su *vocación* y puedan dar unidad y propósito a su existencia, como demanda la noción de “persona”. La mejor forma de trabajar esta *vocación* es ofreciendo diferentes perspectivas ajenas a la propia de la masa, de forma que el individuo puede descubrir por sí mismo su *vocación*. Es fundamental que lo haga por sí mismo, ya que la persona debe ser autónoma, ya que se trata de un sujeto que se posee a sí mismo. En segundo, trabajar la dimensión de la autonomía es imprescindible para que los individuos puedan escuchar la llamada y acceder libremente a liberarse del yugo de la masa. Se debe dejar de lado cualquier actitud paternalista que imposibilite que cada persona sea dueña de sí misma y de su destino.

En tercero, trabajar la apertura del ser humano es, en definitiva, trabajar el contenido de esta llamada: el universal, que despierta lo humano del individuo-masa. La educación tiene en este punto dos grandes objetivos: ayudar a que las personas vean a sus compañeros/as como *otros yo* y corregir aquellas conductas que atenten contra el bienestar físico y/o emocional del alumnado. Para lograr lo primero se ha de advertir que es imposible que la persona caiga en la cuenta de su condición de persona si no se apela a su humanidad, ya que, de no hacerlo, permanecerá eternamente sumergida en la masa. Por eso, es fundamental que los docentes trabajen la empatía y ayuden a que los alumnos/as puedan acercarse a los demás con la predisposición a sentir lo que el otro siente y a implicarse para tomar partido.

Por último, trabajar la dimensión de la trascendencia es caer en la cuenta de que la persona es movimiento hacia el ser y de que el otro, en consecuencia, es el prójimo. La noción de “prójimo” se enfrenta al concepto de *marcianización*. Al tratar a alguien como a un prójimo no se le considera un “marciano” (aquel que no forma parte de “todo el mundo”), sino que, por el contrario, se advierte que forma parte de la humanidad. Así, cuando se concibe al otro como prójimo se está destacando su apertura a las demás personas, pero también se está enfatizando lo común a la naturaleza humana, que posibilita esta apertura. En definitiva, el otro aparece como *otro yo*, en lugar de como *otro*. Cuando la educación consigue despertar la condición de persona del individuo-masa, logra, en último término, despertar al otro de su pretensión *marcianizadora*, es decir, de la tendencia, propia de la masa, de *marcianizar* al otro. Cuando desaparece esta, desaparece el binomio y, con él, la opresión.

En resumen, centrarse exclusivamente en las personas con discapacidad sería un error, ya que es imposible acabar con la opresión sin destruir el binomio “normalidad/anormalidad” al completo. Tampoco es suficiente con, como propone el modelo social, adaptar la sociedad a las características no normativas de los individuos, ya que, a efectos reales, será insuficiente para producir un cambio de mentalidad. Para lograrlo, es fundamental educar a los individuos-masa de tal manera que puedan escuchar la llamada y despertar en ellos su condición de persona. Algunas de las propuestas que se han trasladado están más próximas a esta visión, como la apuesta por la metodología ApS o el trabajo cooperativo, aunque para lograr este propósito se requiere una transformación completa del sistema educativo, que ha de poner el foco en el universal. Sólo ahondando en la naturaleza humana, buscando lo común y abordándolo como algo valioso que merece la pena ser descubierto, se puede superar la *marcianización* del otro y posibilitar una sociedad sin máscaras donde las personas sean valiosas en cuanto prójimas.

## 7. Bibliografía

Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial. Fundación Once: Madrid.

Berenguer, A. (20 de enero de 2018). *Breve historia de la locura*. Ser histórico. <https://n9.cl/0buyf> (enlace acortado).

Blumer, H. (1939). The Mass, the Public and Public Opinion. En A.M. Lee (Ed.), *New Outlines of the Principles of Sociology*. Nueva York, USA: Barnes y Noble.

BOE (2022). Resolución de 21 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

BON (2010). Orden foral por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios, públicos y privados, concertados de la Comunidad Foral de Navarra.

Cañas Fernández, J. L. (1996). La hermenéutica marceliana sobre la distinción entre «problema» y «misterio». *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Extra nº1, 173-178. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF9696220173A>.

Capitán Díaz, A. (1978). Persona y educación en Mounier. *Revista española de pedagogía*, 55-66.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*.

Foucault, M. (Ed. 1993). (1961). *Historia de la locura en la época clásica I*. Proyecto Espartaco: Bogotá.

Foucault, M. (Ed. 2011). (1975). *Vigilar y castigar*. EspaEbook.

Grassi, M. (2011). La reflexión segunda y el acceso al misterio del ser en la filosofía concreta de Gabriel Marcel. *Nuevo pensamiento*, 1(1), 24-46.

Han, B-C. (Ed. 2013). (2012). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial: Barcelona.

Le Bon, G. (1895). *Psicología de las masas: un estudio sobre la psicología de las multitudes*.

- León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, 21, 177-192.
- Marcel, G. (Ed. 1956). *El hombre problemático*. Editorial Sudamericana S. A.: Buenos Aires.
- Marcel, G. (Ed. 1971). (1968). *Filosofía para un tiempo de crisis*. Ediciones Guadarrama: Madrid.
- Marcel, G. (Ed. 1987). *Aproximación al misterio del ser: posiciones y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Encuentro: Madrid.
- Marcel, G. (Ed. 2001). (1951). *Los hombres contra lo humano*. Colección Esprit: Madrid.
- Marcel, G. (Ed. 2003). (1935). *Ser y tener*. Caparrós Ediciones: Sevilla.
- Mounier, E. (Ed. 1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Taurus: Madrid.
- Mounier, E. (Ed. 2005). (1945). *El personalismo*. Anaya: México.
- Noelle-Neumann, E. (Ed. 2010). (1974). *Espiral del silencio: una teoría de la opinión pública*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2023). *Las personas con discapacidad afrontan un mayor riesgo de pobreza y exclusión social. Datos de 2021*.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección Telefónica Accesible. Disponible en: <https://n9.cl/ciy7u> (enlace acertado).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI: Madrid. Disponible en: <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3624>.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 62, de 12 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-4132>.

Servicio de Empleo Público Estatal (2022). *Informe del Mercado de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos de 2021 (120-20-052-X)*.

Stiker, H-J. (Ed. 1999). (1997). *A History of Disability*. The University of Michigan Press: Estados Unidos de América.

UNESCO. (Última actualización: 22 de septiembre de 2021). *Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad*. IIEP Learning Portal. Recuperado el 02/06/2023 de <https://acortar.link/K2uu6H>.

Urabayen, J. (2001). *Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser: La filosofía concreta de Gabriel Marcel*. Cuadernos de Anuario Filosófico: Navarra.

Urabayen, J. (2003). Estudio del “tener” según Gabriel Marcel y Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 5, 199-239.

Valencia, L. A. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos*. Disponible en: <https://rebellion.org/docs/192745.pdf>.

Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.