

## **La concepción de la persona humana en los actuales modelos sociales de inclusión educativa. Un análisis desde la filosofía clásica y tomasiana**

*The conception of the human person in the current social models of educational inclusion.*

*An analysis from classical and Thomistic philosophy*

Hernán Muszalski<sup>1</sup>

[hernan.muszalski@ugm.cl](mailto:hernan.muszalski@ugm.cl).

<https://orcid.org/0000-0001-7031-6957>

### **Resumen:**

Una comprensión renovada del proceso educativo ha surgido en las últimas décadas a partir de los desarrollos teóricos que, desde la década de los 60's del siglo pasado, se han venido sucediendo desde los llamados modelos sociales. Estas ideas han traído aparejado un creciente interés por la cuestión de la inclusión, entendida como un componente clave no solamente de los sistemas educativos nacionales sino, también, de la misma tarea educativa. Esta nueva manera de entender la educación se construye en oposición a la idea tradicional de “perfeccionamiento” subjetivo, y busca resaltar el enriquecimiento mutuo de todos los actores educativos a través de la aceptación de la diversidad y, por lo mismo, destacar la imposibilidad de la adecuación a “normas” objetivas, siempre dependientes, según estos modelos, de la cultura imperante. En la base de estos desarrollos es posible identificar una cierta idea de la persona humana. Este trabajo pretende indagar los presupuestos antropológicos de dichos modelos sociales de inclusión, contrastándolos con la noción clásica y tomista de la persona humana.

**Palabras clave:** Inclusión, modelos sociales, educación inclusiva, persona, diversidad

### **Abstract:**

A renewed understanding of the educational process has emerged in recent decades from the theoretical developments that, since the 1960s, have been taking place from the so-called social models. These ideas have brought about a growing interest in the issue of inclusion, understood as a key component not only of national education systems but also of the

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía. Académico Universidad Gabriela Mistral. Correo: [hernan.muszalski@ugm.cl](mailto:hernan.muszalski@ugm.cl).

educational task itself. This new way of understanding education is built in opposition to the traditional idea of subjective "improvement" and seeks to highlight the mutual enrichment of all educational actors through the acceptance of diversity and, therefore, highlight the impossibility of adaptation to objective "norms", always dependent, according to these models, on the prevailing culture. On the basis of these developments, it is possible to identify a certain idea of the human person. This work aims to investigate the anthropological presuppositions of these social models of inclusion, contrasting them with the classical and Thomistic notion of the human person.

**Key words:** Inclusion, social models, inclusive education, person, diversity

*Fecha de recepción: 13/07/2022*

*Fecha de aceptación: 5/08/2022*

## Introducción

El presente trabajo pretende arrojar luces sobre lo que en la actualidad se entiende como educación inclusiva basada en el enfoque de derechos, realizando una interpretación de cierta bibliografía relevante de los últimos años en lengua española, en especial aquella referida a los llamados “modelos sociales” de inclusión<sup>2</sup>. En este breve trabajo, por otro lado, confrontaremos dicha perspectiva con algunos fundamentos de la filosofía de la educación presentes en la tradición filosófica de occidente, en particular en los grandes autores realistas como Aristóteles y Tomás de Aquino.

No nos es desconocido que en las últimas décadas son relativamente abundantes los estudios críticos de ciertos aspectos de la dialéctica marxista o de la filosofía constructivista —sin duda inspiradores de muchas de las elaboraciones teóricas de los autores pertenecientes a dicho modelo<sup>3</sup>— desde la filosofía realista clásica y occidental. Por otro lado, existen excelentes estudios críticos acerca de tales desarrollos desde la perspectiva de la psicología y la sociología<sup>4</sup>. Con todo, se echa de menos una confrontación entre los fundamentos filosóficos de estas actuales perspectivas de la inclusión educativa y la tradición de la filosofía realista, la cual arroje una luz diferente sobre esta cuestión de suma actualidad. Conscientes de que un estudio semejante realizado de manera pormenorizada, atendiendo a todos los matices de la cuestión, resulta imposible en el breve espacio de esta presentación, pretendemos solamente llamar la atención sobre algunos puntos capitales que permitan despejar el camino para futuras investigaciones.

## La persona y su inclusión en los modelos sociales

Es un hecho que en las últimas décadas se ha alcanzado una mayor conciencia de la importancia de la inclusión en los ámbitos académicos y educativos, lo cual ha influido

---

<sup>2</sup> Esta forma de denominar a la actual corriente de autores que entienden la discapacidad, la “normalidad” y la “anormalidad” como categorías impuestas por la interpretación cultural dominante, común en muchos autores de habla inglesa y castellana, nos parece adecuada en la medida en que, con concisión y claridad, apunta al aspecto central de dichas elaboraciones teóricas, al tiempo que las distingue de otro tipo de explicaciones fundadas en principios filosóficos diferentes.

<sup>3</sup> “Las raíces de los planteamientos hechos desde los modelos sociales hay que buscarlas en planteamientos marxistas de la comprensión de la discapacidad; por ello se alude repetidamente a una clase social oprimida, y se buscan las conexiones con otros planteamientos de estudios similares” (Verdugo, 2003, pág. 3).

<sup>4</sup> Para ver las críticas al modelo social de la discapacidad, ver el citado trabajo de Verdugo, pp. 6-12.

enormemente en el desarrollo de políticas de integración educativa, como se puede constatar a nivel regional y nacional. Resulta un hecho evidente, tal como han mostrado numerosos autores, que a partir de la segunda mitad del siglo pasado ha venido surgiendo un cambio de perspectiva en los ámbitos académicos y políticos acerca del concepto mismo de inclusión, empujado por ciertos eventos de importancia ocurridos principalmente en los Estados Unidos, en especial con el Movimiento de Vida Independiente y la obra de Ed Roberts. Estos hechos y las consecuencias que de allí se siguieron atañen en un primer momento a la inclusión del discapacitado, aunque luego su influencia se ha extendido hacia el concepto de inclusión entendido tanto de un modo general cuanto aplicado a diversas situaciones y contextos.

Esta nueva forma de encarar la inclusión ha permitido una reformulación de muchos de los conceptos —como “discapacidad” o “normalidad”— que vienen acuñándose desde hace siglos y que, según los modelos sociales, constituirían el fundamento de muchas de las prácticas en torno a esta cuestión, sobre todo de la primera mitad del siglo XX, las cuales seguirían de algún modo vigentes hasta nuestros días. Nos parece que principalmente el giro ocurrido en relación con la comprensión de la diversidad derivó en una nueva interpretación del problema de la inclusión, lo cual, es preciso señalarlo, ha decantado en la aplicación de políticas estatales centradas en los derechos de las personas necesitadas de ser incluidas. Y esto debe decirse no solo en el sentido de asistencia económica —tal ha sido, para algunos autores, la limitación de los movimientos norteamericanos de principios del siglo XX, provenientes de una matriz cultural liberal e individualista (Velarde Lizama, 2012, pág. 129)—, sino también con respecto a todas las dimensiones de la persona humana.

Para los llamados “modelos sociales”, la inclusión basada en derechos resultaría inconciliable con una visión del discapacitado como el “incapaz”, en la medida en que las posibilidades de trascendencia y promoción en ambos casos resultarían radicalmente opuestas. Desde algunas vertientes de este modelo se afirma que, si la incapacidad se entiende como una condición ontológica del desvalido, a todas luces resultaría imposible su incorporación a un sistema educativo pensado para personas “normales” —por su imposibilidad para adaptarse a procedimientos y metas que no están de acuerdo con su condición— y, por lo mismo, no resultaría adecuado reconocer en ellos ciertos derechos reservados únicamente a las personas “completas”, esto es, a las personas que reúnen las condiciones necesarias para ser consideradas como tales.

Esta posición es defendida, por ejemplo, en un artículo relativamente reciente, según el cual existe “un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, si es que lo hay, quizás se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario” (Skliar, 2005, pág. 13).

En las últimas palabras de este pasaje aparece delineada una de las críticas más comunes que desde estos modelos sociales suele hacerse a los modelos anteriores (antiguo, medieval, moderno), desde una perspectiva antropológica: la idea de que el discapacitado debe adaptarse a una norma para ser rehabilitado conllevaría la afirmación de que la persona como tal solo puede darse allí donde se ha completado dicho proceso. El discapacitado, desde este punto de vista, debe ser incluido precisamente porque no es persona en un sentido propio y, por lo mismo, debe ser confinado en instituciones especiales y apartado del sistema “normal” pensado para las personas propiamente dichas. El concepto de “persona”, por lo tanto, dependería de concepciones propias de los “intelectuales de turno” (Velarde Lizama, 2012, pág. 116) y, por lo mismo, se trataría de un “constructo”, elaborado en función de determinados intereses (Verdugo, 4) y dependiente esencialmente del ambiente social en el cual surgen estas ideas. Desde este punto de vista se comprende por qué todo proceso terapéutico supone *per se* una violencia hacia el discapacitado. De manera coherente con estas ideas, para los teóricos de estos modelos sociales sería necesaria una redefinición de la inclusión según la cual el desvalido sea considerado no ya como sujeto pasivo de la asistencia del médico o del terapeuta, a cuya acción estaría supeditada la “normalización” e incorporación del individuo en la sociedad, sino más bien como una acción en la cual sea incorporada la experiencia de la discapacidad y la radical indefensión del discapacitado.

### **La aplicación de los modelos sociales al ámbito educativo**

En cuanto este bagaje teórico es aplicado al ámbito de la inclusión educativa, para algunos teóricos pertenecientes a los “modelos sociales” surge como inevitable la crítica a los cambios de las políticas educativas operados en las últimas décadas en los diferentes países. Estas transformaciones, en efecto, tendrían un vicio de base que consistiría en soslayar —y hasta ocultar— el hecho de que proceso educativo no consiste en una acción dirigida a la adquisición por parte del estudiante de una determinada perfección de la cual carecería al inicio, esto es, no consiste en una orientación del aprendiz hacia un bien objetivo, o más bien, en palabras de estos teóricos, “estandarizado” o “normativo”, términos que, como veremos más adelante, excluyen cualquier referencia a una naturaleza.

Esto consiste en una aplicación de otra afirmación que anotamos más arriba, según la cual la idea de “completamiento” conlleva necesariamente una desvalorización e injusta discriminación de la persona: “Hay, por ejemplo, y cómo negarlo, un *argumento de completud* en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y *merece* ser completado. Si considerásemos, por ejemplo, la imagen tradicional de la infancia y/o de la juventud como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto); si entendiésemos la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal); si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces, el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro” (Skliar, 2005, pág. 13). La educación, según esto, no puede consistir en un proceso de “perfeccionamiento”, y la causa profunda de ello es que no existe un ideal o un modelo en función del cual pueda juzgarse el éxito de dicho proceso. En la medida en que el niño o aprendiz es considerado como tal en función de ciertas concepciones propias del ambiente, no existe la necesidad de su ordenación a un fin distinto de él mismo. El error de base de dicha consideración provendría de considerar al distinto como incapaz, sin advertir que, en realidad, tal como el mismo autor nos decía más arriba, “la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos” (*ibid.*).

De acuerdo con estos principios teóricos, surgiría la necesidad de cambiar el enfoque en relación con la incorporación de individuos diversos en el ambiente y en el sistema educativo. La vetusta idea de la “integración”, propia del modelo “médico” o “terapéutico”, según la cual el estudiante “distinto” debería ser incluido en la escuela “normal”, es decir, en la institución educativa pensada y diseñada en función de una cierta idea de la “normalidad”, debería dejar paso al paradigma de la “inclusión”, según el cual la misma relación entre el alumno “distinto” y la escuela debe ser repensada (Matus & Rojas, 2015, pág. 48). Atendiendo al hecho de que lo que entendemos por “normalidad” y “anormalidad” depende necesariamente del ambiente y de la cultura imperantes, no resultaría adecuado que el “distinto” se adapte a un modelo prefabricado sino, más bien, que la escuela se adapte a las necesidades y a las características propias de las personas que acuden a ella. Las políticas educativas, por su parte, deberían favorecer esta nueva comprensión del problema de la inclusión, propiciando la creación de instituciones flexibles, capaces de adaptarse a estas diferencias.

Resulta evidente que esta idea de inclusión educativa depende de una cierta comprensión de la educación y, en última instancia, de una determinada concepción de la persona humana. En estos modelos sociales de inclusión, la primera, por un lado, es concebida como un proceso de socialización según el cual el estudiante no tanto recibe conocimientos relativos a saberes determinados, cuanto adquiere las habilidades necesarias para incorporarse a la vida social y para ser aceptado como miembro de una determinada comunidad. En la medida que no resulta posible realizar una abstracción tal que permita eliminar las diferencias personales, el éxito de esta integración depende de su aceptación con prescindencia de toda regla objetiva que permita juzgar sobre dichas diferencias.

Ahora bien, es preciso notar, por otro lado, que esta imposibilidad de establecer un modelo a seguir en el proceso educativo no atañe únicamente a la persona en su dimensión “operativa”, sino en su misma esencia o naturaleza. Como hemos ya puesto de manifiesto, la “norma” objetiva que muchos teóricos de los modelos sociales rechazan con vehemencia — incluso echando mano de términos con fuerte carga moral como “soberbia”, “obstinación”, etc., según vimos en el texto de Skliar citado hace unos momentos—, no debe entenderse para ellos tanto como una “norma de conducta”, sino más bien como un “modelo” al cual el individuo debería adecuarse para *ser* persona. El aprendiz, de este modo, permanece segregado del grupo social en la medida en que no alcanza a ser considerado como persona

por una falsa concepción de lo “normal” y de lo “anormal”. La solución a este problema, por lo tanto, estaría en reconocer que la educación no procura un perfeccionamiento, pues ella parte del hecho de que no hay características “indeseables” o “menos buenas”, suspendiendo, así, todo juicio sobre la condición actual del estudiante.

### **Primer contrapunto: persona y naturaleza humana**

El interrogante que surge de estas afirmaciones es si es posible la tarea educativa sin un juicio, al menos de carácter muy general, sobre lo bueno o lo malo, sobre lo conveniente o lo nocivo para el hombre. La cuestión no es ociosa en la medida en que la dimensión ética de la persona parece no ser simplemente un aspecto particular de ella, del cual se pueda deshacer a voluntad en determinadas circunstancias. Nos parece, en efecto, que la misma abstracción de este aspecto de lo humano conllevaría, necesariamente, una reducción del individuo a aquellas dimensiones suyas que tocan con niveles inferiores de vida. Podríamos preguntarnos, acaso, qué es el ser humano sin su eticidad. La acción humana en cuanto tal es, precisamente, la que nos introduce en el ámbito de lo ético puesto que en ella se halla supuesta una comparación de medios a fines y de medios entre sí. Se trata de una comparación inalcanzable para el irracional, cuyas operaciones solo por cierta analogía pueden concebirse como deliberadas. En las bestias no hay deliberación propiamente dicha en la medida en que no conocen el *quid* de las cosas que son así comparadas, sino solo algunos aspectos exteriores y sensibles que permiten una cierta “confrontación” de diversas instancias cognoscitivas y apetitivas<sup>5</sup>. El ámbito de lo ético, vale decir, de la acción deliberada es, por lo tanto, el ámbito de lo humano propiamente dicho.

Una consideración de la persona que ignore su situación ética particular sólo puede ser útil en el campo de la medicina, la biología o disciplinas similares. La ciencia social solo puede reclamar su estatus científico cuando considera al individuo en interacción con los demás y, por lo mismo, cuando lo entiende como agente o paciente de acciones deliberadas y no meramente sensitivas o vegetativas. La consideración de la persona con prescindencia de su dimensión propiamente humana solo puede establecer un saber de tipo descriptivo, quizás propedéutico o introductorio respecto de la ciencia humana propiamente dicha.

---

<sup>5</sup> Acerca del “silogismo” animal puede consultarse el reciente artículo de Hernán Muszalski, “La aprehensión *collativa* de la estimativa natural en Tomás de Aquino”.

Estas consideraciones generales que atañen a las disciplinas que versan sobre el hombre, en nuestra opinión, resultan aún más relevantes en el campo de las ciencias de la educación. En el campo específico de estas disciplinas, ante todo, es menester realizar una distinción fundamental que no hemos podido encontrar en los últimos estudios sobre la inclusión educativa desde la perspectiva de los modelos sociales. Se trata de la clásica distinción entre el ámbito del ser y el ámbito del obrar, la cual resulta capital para fundar una teoría sobre la persona que atienda a su complejidad. Según pudimos constatar, para algunos teóricos de estos modelos la idea de un “perfeccionamiento” humano supone su degradación como persona en un sentido, por decir así, ontológico. En efecto, si consideramos que el individuo debe desplegarse o desarrollarse *como individuo*, esto implicaría de suyo, como hemos visto, negarle su condición personal. Esta afirmación es coherente con una concepción de la persona según la cual todo su ser, toda su entidad depende exclusivamente del medio o grupo social en el cual se desenvuelve, comprensión del individuo que podemos encontrar en la obra de Émile Durkheim y que, en última instancia, es dependiente de la concepción hegeliana de la realidad<sup>6</sup>.

La comprensión boeciana y tomasiana de la persona como “substancia” en modo alguno implica entenderla como una “mónada” cerrada, un *ego* incapaz de establecer relaciones con los demás y encerrado en su *cogito*, tal como encontramos en las filosofías racionalistas de la Modernidad. Nos parece que una deficiente comprensión de la οὐσία aristotélica, entendida de modo rígido, prescindiendo de la necesaria comprensión analógica a la cual se halla intrínsecamente unida, ha conducido en los últimos dos siglos a una concepción de la persona incapaz de dar cuenta de su especificidad y que, por lo mismo, termina por disolverla en el todo colectivo. Acerca de la comprensión de Tomás de Aquino de la persona, acertadamente expresa Eudaldo Forment: “Se ha intentado descalificar esta doctrina de la persona acusándola de «substancialista» y, por ello, negadora de apertura interpersonal del ser humano. Se propone alternativamente una caracterización de la persona por la relación. La persona no es, sino que se constituye por su relación con los demás. La persona sería algo constituido en la relación interpersonal. Con ello, sin embargo, parece olvidarse que en toda comunicación siempre hay alguien que se comunica, y, por tanto, la

---

<sup>6</sup> Sobre la disolución de lo finito y, en particular, de la persona en lo genérico en la obra de Hegel, cf. Emilio Komar, “Ordo et mysterium. Reflexiones sobre la primacía de la contemplación y sus presupuestos”.

anterioridad del sujeto. Se da una radical imposibilidad de comunicación, si no se admiten unas aptitudes para ello, en unos sujetos subsistentes. Es preciso que ellos estén constituidos por un ser, que les confiera unas facultades, intelectivas y amorosas, que hagan posible la comunicación” (Forment, 1995, pág. 719). En cuanto a su ser la persona es portadora de una naturaleza que tiene determinadas características y facultades, por así decir, “fijas”. Entendida la persona humana como una *substancia individual de naturaleza racional* (Tomás de Aquino, 2001, I, q. 29, a. 1), ella se constituye como tal en el momento mismo en que recibe de manera particular la naturaleza humana. Las acciones o pasiones de la cual ella es sujeto a modo de *actos segundos* en modo alguno pueden restarle su carácter personal. Por el contrario, este carácter es negado cuando se la concibe como disuelta en el todo, doctrina antropológica que en modo alguno puede fundar una teoría educativa orientada al respeto de las diferencias y de la especificidad de la persona humana.

La concepción sobre la persona que aquí defendemos, por otra parte, no puede ser invalidada desde un punto de vista científico en base a la interpretación de ciertas actitudes que, en la práctica, tienen algunos individuos en determinadas épocas o culturas, según las cuales no reconocen el carácter personal del estudiante o aprendiz. En efecto, desde esta perspectiva tiene poca o nula importancia que alguien no reconozca al estudiante como persona: en la realidad metafísicamente lo es, y ese hecho no cambia en función de las actitudes oscilantes de los seres humanos. La doctrina boeciana-tomasiana de la persona que aquí exponemos se mueve en el ámbito estrictamente especulativo, que es el mismo terreno en el cual se mueven las modernas teorías de la inclusión educativa basadas en el modelo social: para ellas, en efecto, no se trata de un problema de actitudes particulares sino, más bien, de una concepción según la cual la persona no es reconocida como tal cuando se la entiende como perfectible.

### **Segundo contrapunto: la perfectibilidad de la persona en el ámbito del obrar y el deber de su educación**

En segundo lugar, es estrictamente verdadero que la persona no está completa cuando es introducida en el proceso educativo, pero esto debe decirse no en el sentido del ser sino del obrar, tanto en relación con la inteligencia como con la voluntad. Estas potencias, según toda la tradición filosófica clásica, deben ser cualificadas por virtudes que las dispongan a

alcanzar los objetos hacia los cuales se hallan dirigidas por naturaleza. De ahí que Tomás de Aquino pueda definir la educación como “la conducción y promoción hasta el estado perfecto de hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Tomás de Aquino, 1947, dist. 26, q. 1, a. 1, c.)<sup>7</sup>. La educación para Tomás de Aquino, que en este punto sigue el pensamiento griego, consiste en la adquisición de virtudes, es decir, de hábitos operativos que disponen a las facultades propiamente humanas —la inteligencia y la voluntad— a actuar de acuerdo con las exigencias de la naturaleza humana.

Si la persona no es una “mónada” cerrada en sí misma, esto responde a su perfección constitutiva; ella no consiste en una substancia cualquiera, un ente meramente corpóreo incapaz de desarrollarse en la línea de su naturaleza por el despliegue de su propia espontaneidad vital. Por el contrario, ella es una substancia tan perfecta que no solamente es portadora de capacidades de conocimiento y apetición que la abren a lo otro, tal como vemos en los animales irracionales, sino también de verdaderas potencias espirituales abiertas a la totalidad del bien y la verdad. De este modo, constituida ella como persona por la perfección primera de su esencia que posee de manera determinada por los límites de su individualidad, es por esta misma limitación y finitud —diríamos, por su “indigencia entitativa”— que ella puede perfeccionarse en el ámbito de la operación. Y lo puede hacer de manera irrestricta o ilimitada a causa de la inmaterialidad de su principio vital.

La consecuencia más práctica y evidente de esta doctrina es que si bien la acción educación posee una dimensión “terapéutica”, en modo alguno se agota en ella. Esta acción es, ante todo, un acto de justicia para con el aprendiz, cuya perfectibilidad no responde a determinadas y arbitrarias concepciones culturales o ambientales sino, por el contrario, a su misma constitución natural, de acuerdo con la cual su inteligencia y su voluntad no solo pueden, sino que también *deben* ser completadas para que alcance su plenitud como hombre. Este deber no puede entenderse como una imposición extrínseca de la cultura, del ambiente o de la misma razón, sino más bien como una indicación y un cometido fundados, según acabamos de sostener, en la misma naturaleza humana que reclama su despliegue.

La aceptación moral de la debilidad y la enfermedad en el campo cognoscitivo y apetitivo, de acuerdo con esto, no puede llevarnos a desconocer la situación concreta en la

---

<sup>7</sup> “*Primo quantum ad principalem ejus finem, qui est bonum prolis: non enim intendit natura solum generationem ejus, sed traductionem, et promotionem usque ad perfectum statum hominis, inquantum homo est, qui est virtutis status*”. La traducción es propia del original latino de 1858.

cual se encuentra el aprendiz. Más aún, la misma afirmación de que no *debe* hacerse juicios morales sobre el estudiante —sumamente común en los teóricos de los modelos sociales— es ya un juicio moral; y, además, la pretensión de fundar en la justicia y la igualdad la aceptación acrítica de las diferencias parece remitirnos a una *petitio principii*. ¿Por qué las normas morales son aplicables en un caso, pero no en el otro?

Es necesario decir algunas palabras sobre la noción de “norma”, cuya desvinculación respecto de otros términos como “naturaleza” en los teóricos de los modelos sociales es ya un indicador de su comprensión de la objetividad moral y de la doctrina clásica de la perfectibilidad personal. Es un hecho que para la tradición filosófica de matriz aristotélica la Ética como ciencia cumple una función normativa insustituible. En efecto, según el Estagirita ella es la disciplina encargada de dictar las reglas según las cuales el hombre puede alcanzar su plenitud como tal. Ahora bien, de una lectura atenta de su Ética a Nicómaco resulta evidente que dicha norma no consiste en una regla rígida de conducta, aplicable sin más a todos los individuos en cualquier estado o situación. Si esto así fuera, resulta claro que lo “normal” debería entenderse como un “estándar fijo” al cual difícilmente podría adaptarse un género humano cuya diversidad resulta infinita. Tal concepción de la normatividad ética solo puede ser sostenida por quien desconozca la doctrina aristotélica de la prudencia, virtud intelectual que, teniendo siempre presente el fin último del ser humano, indaga los mejores y más convenientes medios concretos que éste debe procurarse para conseguir tal fin, siempre atendiendo a las condiciones particulares del individuo y a la situación exterior en la cual él se halla inserto. De ahí que Aristóteles sostenga que, en la Ética, esto es, en la indagación filosófica acerca de la moralidad de los actos humanos, no resulta posible exigir “un grado de exactitud incomparable con la naturaleza del tema” (Aristóteles, 1982, pág. 274).

Cuando desde una concepción realista se afirma que es necesario que el estudiante adecue su conducta a normas éticas objetivas, se está señalando la necesidad de que cumpla con la naturaleza humana presente en él y por la cual se constituye como ser humano. Algo semejante debemos decir respecto del conocimiento, en la medida en que la verdad es apetecida naturalmente por la inteligencia y en la plenitud de la misma encuentra su acabamiento. No se puede negar que ciertos paradigmas normativos responden a concepciones o ideologías particulares que, a menudo, resultan dominantes en ciertas épocas históricas y en determinadas culturas. Sin embargo, si la teoría y la misma acción educativa quieren responder a la realidad del ser humano, no deben fundarse sobre concepciones

contingentes y particulares que respondan a la ideología de los “intelectuales de turno”, usando una expresión que aparecía en uno de los textos citados al comienzo de este trabajo. Por el contrario, ella debe constituirse científicamente atendiendo a la subalternación respecto de disciplinas filosóficas anteriores, como la Antropología, la Ética y, sobre todo, la Metafísica, sin soslayar el aporte de las ciencias sociales y de otras disciplinas científicas. Es a través de dichas disciplinas filosóficas que el ser humano alcanza una comprensión universal y realista de las cosas y de sí mismo, y es gracias a ellas que la acción educativa alcanza su cometido.

### **Conclusión**

No es posible desconocer los nobles motivos que en su origen han guiado el movimiento de activistas y educadores, sobre todo en los Estados Unidos, interesados por cambiar la evidente situación de indefensión en la cual, en la primera mitad del siglo pasado, se encontraban muchos estudiantes con necesidades especiales de inclusión. Por otra parte, no atender a los motivos culturales que han llevado a desdeñar la situación concreta de la mayoría de ellos, sobre todo por ausencia de políticas públicas adecuadas, resulta una injusticia manifiesta.

Este breve estudio en modo alguno ha pretendido algo semejante sino, más bien, poner de manifiesto algunas concepciones antropológicas y éticas subyacentes a las actuales teorías sociales de la inclusión educativa, las cuales lograron plasmar una doctrina coherente varias décadas después de aquel primer movimiento espontáneo que se llevó a cabo, principalmente, en el campo de la acción. Es tarea del filósofo dilucidar las ideas propias de su especialidad, a menudo veladas bajo el manto de la terminología científica, tanto más cuanto estas ideas fundan diversas concepciones de la sociedad y de la cultura en el ámbito de las ciencias sociales. Nos parece que el actual divorcio entre la filosofía y estas disciplinas de lo humano ha acarreado no pocos problemas, tanto para la primera como para las segundas. Para la filosofía, en cuanto esta situación la pone en riesgo de desconectarse de lo real, por cuanto pierde contacto con la observación y los desarrollos científicos que son para ella punto de partida y de llegada de su especulación. Para las ciencias sociales, en cuanto pierden la referencia ontológica que las ancla a la realidad y les impide caer en las redes del subjetivismo y de la ideología.

Nos parece que una adecuada comprensión de la inclusión en el ámbito de la educación no puede desconocer el aporte de las ciencias particulares. Pero tampoco debe desprenderse de una fundamentación filosófica realista del ser humano y de la naturaleza de la educación. La noción filosófica de “persona” entendida como un individuo substancial a la vez corpóreo y espiritual, según hemos querido poner de manifiesto, en modo alguno puede estar ausente de cualquier indagación acerca de aquello que resulta común y distintivo en el ser humano. Creemos que cualquier investigación en el ámbito de las ciencias sociales que pretenda esclarecer la naturaleza y alcances de la inclusión educativa debe partir de una sólida concepción de la persona humana, anclada en la tradición filosófica clásica y medieval.

Por último, es un hecho que todavía no se ha emprendido un estudio minucioso de la inclusión educativa que parta de estos principios filosóficos realistas y que, desde allí, siga el derrotero propio de las ciencias sociales, de acuerdo con sus métodos y sus perspectivas propias. Es nuestro deseo que este trabajo sirva de piedra de toque para futuras investigaciones al respecto, que puedan arrojar nueva luz sobre un tema de profunda actualidad.

## Bibliografía

- Aristóteles. (1982). *Ética Nicomaquea*. En *Obras (269-647)*. Trad. Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar.
- Forment, E. (1995). La persona humana. En A. Lobato (ed.), *El hombre en cuerpo y alma*. Tomo I (683-954). Valencia: Edicep.
- Komar, E. (1996). *Ordo et mysterium*. Reflexiones sobre la primacía de la contemplación y sus presupuestos. En *Orden y misterio (19-26)*. Buenos Aires: Fraternitas/Emecé.
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- Muszalski, H. (2020). La aprehensión collativa de la estimativa natural en Tomás de Aquino. *Espíritu*, 69, 160, 291-310.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, 41, 11-22.
- Tomás de Aquino. (2001). *Suma de Teología*. Tomo I. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino. (1858). *Opera omnia: Commentum in quartum librum Sententiarum magistri Petri Lombardi*, t. 7/2, dd. 23-50, 872-1259. Parma: Typis Petri Fiaccadori.
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15, 1, 115-136.

-Verdugo Alonso, M. (2003). La concepción de la discapacidad en los modelos sociales. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urrés (coords.), Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (235-247).

Salamanca: Amarú. Aquí utilizamos la versión digital disponible en

[https://www.researchgate.net/publication/239926859\\_LA\\_CONCEPCION\\_DE\\_DISCAPACIDAD\\_EN\\_LOS\\_MODELOS\\_SOCIALES](https://www.researchgate.net/publication/239926859_LA_CONCEPCION_DE_DISCAPACIDAD_EN_LOS_MODELOS_SOCIALES) [fecha de consulta: 12/5/2022]