

LA ALTERIDAD EN LA ATENCIÓN ESPECIAL DEL AUTISMO

Freddy González*

Resumen

En los actuales momentos existe un repunte en el número de personas con autismo. Los esfuerzos para la atención de esta enfermedad están siendo dirigidos a abordar este problema desde diferentes aproximaciones metodológicas surgidas principalmente desde la psicología. En este estudio se plantea la realidad de Venezuela con respecto a la atención de autista a partir de la perspectiva histórica - cultural - social impulsada por la política de estado. Para ello se llevó a cabo una investigación descriptiva a nivel nacional bajo el diseño de estudio de casos colectivos con 77 participantes que laboran en 59 centros de las 24 entidades federales. Finalmente se presentan nuevas vías para la acción y la permanente reflexión.

Palabras claves: Trastorno mental - autismo, otredad, educación especial.

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2005
Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2005

* Licenciado en Psicología y en Filosofía. Magister Scientiarum en Educación. Doctorado en Educación (en curso). gastongonzalez7@hotmail.com

Abstract

At present, there is an increase in the number of people suffering autism. The efforts for the caring of this disease are being aimed at facing this problem from different methodological approaches mainly arising from psychology. In this study, the reality of Venezuela regarding autistic attention is presented starting from the historical- cultural- social perspective carried out by State policies. A descriptive investigation at national level was undertaken under the collective case study design with 77 participants who work in 59 centers of the 24 federal entities. Finally, new ways regarding action and permanent reflection are presented.

Key words: Autism, historical- cultural- social perspective, Venezuelan State policies.

INTRODUCCIÓN

El hombre por naturaleza necesita del otro desde que nace. Sin alguien que lo sostenga, lo apoye, lo cuide y le transmita la vida, un ser humano no puede vivir. En efecto, lo único que se necesita para crecer psíquicamente es un ser humano que dé y otro que reciba. Con base en esta relación de alteridad “yo-tú” se entiende que las circunstancias físicas son relevantes pero no la condición única necesaria para que se dé el desarrollo humano.

En la perspectiva que aquí se adopta entre un receptor (niño) y su desarrollo hace falta un mediador (el otro). Es necesario un ser humano que se pueda concebir como mediador social para la evolución psíquica superior, tal cual como lo describió Vigotsky (Morenza & Terré, 1998). Esto hace pensar en la *alteridad* como eje primordial para el desarrollo. Dicho aspecto se halla aunado a los principios conductuales que explican esa relación humana. A dicha consideración desde los indicadores de la psicología (positivista) de la conducta se le han llamado relaciones sociales o conductas de interacción social. De hecho, la alteridad y las conductas de reciprocidad humana son indisolubles.

Es por esto, entre muchas cosas, que la mediación humana y la interrelación que subyace de ella son el principio único desde donde partir en cualquier programa de estimulación, intervención o educación que se quiera implementar. Se debe entender entonces que sin el eje de lo humano en el desarrollo psicológico no hay estructura, ni invenciones... que valgan la pena por sí mismas. En lo esencial, no está en el afuera el hecho de ser eficaces y felices sino en el hacia adentro.

Dichas líneas son fáciles de entender, pero la pregunta es: ¿cómo llevarlas a la práctica? A nivel mundial hay un auge en los modelos educativos que buscan la creación y la elaboración de estructuras más perfectas, que ayuden al desarrollo del niño con necesidades educativas especiales. Este aspecto es muy importante, pero dónde está el trasfondo de este trabajo con el otro especial, cabría la pregunta.

La alteridad es un proceso básico para el desarrollo de cada uno. Cada ser humano es un individuo con interioridad, pero también un ser social que convive en un espacio determinado donde la formación personal supone alimentar distintas dimensiones humanas (García, 2003). En la medida que existe la interacción se propicia el espacio de crecimiento para todos.

Los seres humanos, más que cualquier otro ser viviente, necesitan de los demás para su propia subsistencia. Todo esto significa que convivir, vivir con otros, es un acto vital, así como lo es alimentarnos. Sin embargo, a pesar de que ésta es una realidad entendida no es tenida en cuenta como necesaria. Es relevante entonces profundizar más aun y tomar un nivel de conciencia mayor al respecto, y eso pasa por contar no sólo con estrategias sino con la humanidad a plenitud para lograr este alcance. El avance de las nuevas tecnologías demuestra cómo el conocer y aprender es cada vez más fácil, pero hace falta profundizar en la alteridad que genere desarrollo en el niño.

El tema de la educación especial ha tenido grandes avances en la historia, pero siguen siendo múltiples las necesidades y deficiencias. En 1971 se aprobó en la Asamblea General de las Naciones Unidas la declaración de los derechos de las personas mentalmente retardadas.

Posteriormente, en 1976, se acordó la declaración de los derechos de los impedidos. Desde entonces muchos organismos internacionales, tales como OIT, UNESCO, UNICEF y OMS, han considerado los derechos de las personas con necesidades especiales.

En 1990 se celebró La Primera Cumbre Mundial a Favor de la Infancia en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York; allí se consignó el compromiso de velar por la supervivencia, la protección y el desarrollo de todos los niños del mundo. Posteriormente en Salamanca se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). En dicha reunión se confirmó el apoyo de dar una educación a todos, y para ello motiva a la formación de los docentes en el área y a la realización de investigaciones, entre otros planteamientos. Igualmente se hizo hincapié en las necesidades básicas del aprendizaje de los niños con condiciones especiales en el documento “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, 2001).

En el 2002 el Plan de Acción aprobado por la Asamblea General de la ONU sobre Niñez y Adolescencia realiza un señalamiento que demarca la intención de lograr la integración de las personas con condiciones especiales. El documento plantea que entre el 2002 y 2010 se tomarán todas las medidas necesarias para que los niños con discapacidad y los niños con necesidades especiales disfruten plenamente y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluido el acceso a la salud, a la educación y a los servicios de esparcimiento; para velar por su dignidad; para fomentar su independencia y para facilitar su participación activa en la comunidad.

En efecto, se ha intentado solventar la gran diferencia entre las personas especiales y las no especiales. El énfasis se ha dado logrando grandes acuerdos. No obstante, la atención encaminada a recuperar la funcionalidad y la integración educacional, laboral y social de los niños y niñas con algún tipo de limitación especial son insuficientes y se concentra mucho en los estratos sociales medio y alto.

Sin embargo, a pesar de que se hace énfasis en las distintas conferencias acerca de las Necesidades Educativas Especiales, no se ha realizado gran

énfasis en un método particular de abordar lo humano. Es decir, quedan aún sin estudiar profundamente elementos de enlace entre ese ser humano en condiciones especiales y el que no las tiene. No se aborda lo referente a cómo relacionamos y tampoco sobre quién es ese ser en condiciones especiales. No se profundiza en el ser humano, y esto, en consecuencia, genera una carencia. En fin, parece obviarse u olvidarse que “Todos los seres humanos... deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 17 A (III), artículo 1, 1948) y hay que investigar acerca de esto porque el camino no está andado.

En el análisis precedente sólo se ha hecho mención implícita a las interacciones en la educación especial en dos documentos que sí han puesto énfasis. La Conferencia de Educación para Todos (2000) señala la relevancia que tiene el integrar a la formación de las personas las maneras de relacionarse. Pero es en el 2001 cuando la UNESCO hace un fuerte hincapié en la convivencia como factor preponderante en la educación. Estas conferencias, aunque no son directamente para la educación de los niños especiales, pueden tomarse en cuenta para esta reflexión por la relevancia que tiene el reconocimiento del otro como tal. Sin embargo, se puede reiterar una vez más la ausencia del tópico de la alteridad y su correspondiente mediación en los documentos específicos sobre la educación especial.

En Venezuela, los enfoques predominantes en el trabajo con niños especiales fueron marcado durante muchos años por la metodología conductual (ver los documentos de conceptualización y política: MECD, 1997), lo cual, como se sabe, es independiente de un fuerte sustrato filosófico que considere elementos reflexivos acerca de la alteridad y la ética, dejando así estos aspectos al libre albedrío del sujeto (principalmente del maestro).

Es en este momento (1998 hasta ahora) que se retorna con gran fuerza el enfoque socio-histórico-cultural. Dicho marco pretende ser no sólo una metodología de abordaje sino una postura reflexiva ante la realidad que va más allá de lo material para ubicar en lo plenamente humano el alumno especial.

Uno de los elementos de consideración en el enfoque humanista es el rol de mediador en el proceso de desarrollo del niño especial. Vigotsky (1989) planteaba la importancia de la alteridad en toda la dinámica de trabajo con el niño. Sin embargo, por ser muy temprana su muerte (1934) no alcanzó la profundización tal que permitiera hoy en día contar con mayores referentes.

Desde luego, no se hace a menos que desde el enfoque positivista se encuentran métodos de abordaje de la interacción social expresado por la psicología conductual, los cuales constituyen una gran ayuda para el acercamiento eficaz (Caballo, 1993). No obstante, este aspecto no ha sido comúnmente trabajado en el ámbito de la educación especial venezolana a pesar de la fuerte presencia que en algún momento tuvo el conductismo.

Hay que señalar que si bien estas realidades otro - otro especial no tienen el matiz principal en los documentos mundiales, aquí en Venezuela se está manifestando como preponderante en la actualidad. Otra carencia tiene que ver con el hecho de que no existen documentos de acuerdo mundial específicos que aborden de modo particular la atención de personas en condición del trastorno generalizado del desarrollo y mucho menos del asperger u otras discapacidades cognitivas. A continuación se describe una investigación acerca de cómo se presenta el panorama de la alteridad hacia el niño en condición de autismo.

METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es de tipo descriptiva y pretende dar respuesta a la consideración que a nivel nacional se tiene acerca de la alteridad hacia los niños, adolescentes y adultos con autismo. El diseño fue de un estudio de casos colectivos, de manera que se indagará profundamente acerca de la temática para comprenderla mejor. El estudio se realizó con una muestra de personas implicadas en la atención de esta población. Los participantes fueron escogidos según criterios de mayor eficiencia en su desempeño laboral. Pertenecen a cada una de las zonas educativas del país. El grupo estuvo conformado por un número de 77 personas que laboran en 59 centros de las 24 entidades federales.

La técnica aplicada fue la observación y la herramienta los diarios del investigador, donde se registraron tanto conductas verbales como no verbales. El análisis fue reconstructivo.

HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Algunas de las reflexiones surgidas en este estudio tienen relación con los siguientes resultados:

1. *Necesidad de un lineamiento claro que garantice una relación afectiva*

En la mayoría de los participantes no se presentó un argumento derivado de basamentos epistémicos sólidos que ayudaran su trabajo cotidiano con las personas en condición de autismo. Aunque los docentes y técnicos presentan un gran deseo por ayudar, este aspecto no basta para el desarrollo de un clima afectivo positivo. El afecto que evidencian demostrar los presentes se circunscribe a la realización de un trabajo. La experiencia enseña que dar afecto es algo que requiere esfuerzo. Cuidar, ayudar, comprender a otro no puede realizarse sin esfuerzo, y más aun si es de una condición especial. La fuerza que requiere la realización adecuada de la atención del autista necesita tener un soporte reflexivo profundo que garantice este empeño. En otras palabras, se evidenció la carencia de una visión trascendente que refuerce realmente ese esfuerzo afectivo. Incluso es fundamental algo más que la vocación presente en un docente.

Otros de los participantes plantearon situaciones en las que prevalecía una condición clínica poco afectiva.

2. *Búsqueda de la congruencia entre el rol del evaluador y mediador*

Los participantes muestran poca unicidad en las formas de evaluar el autismo. En muchos casos, los autistas son tratados como trastornados, debido al enfoque clínico que históricamente se sigue. Esta caracterización pertenece a una forma de considerar la atención al sujeto que se quiere dejar en el pasado venezolano (Ministerio de Educación C y D, 1997). En consecuencia, se evidencia un matiz evaluador primordialmente clínico. De esta manera se estigmatiza la persona de acuerdo con su afección

deficitaria, obviando la esfera de sus potencialidades. Así queda a un lado la verdadera intención de la evaluación en educación especial, que consiste en buscar las maneras de cómo halar el desarrollo, y para ello se debe ver más allá de los defectos (Morenza & Terré, 1998).

Algunos participantes se debaten internamente entre asumir un rol evaluador bajo un matiz clínico y otros en una perspectiva más humanista social. El rol del evaluador humanista social pasa por entender que el otro especial de condición autista es una persona en estas circunstancias y que ello no necesariamente es signo de trastorno. Es decir, la diferencia no tiene que ser la causa para minusvalorar a otro. Cuando se evalúa a otra persona en educación especial no es para buscar categorías de juicio en ella sino un conocimiento de la misma que ayude a hacerle mejor persona.

En otros casos, los participantes se consideran espectadores o activos guías, dejando a un lado su presencia esencialmente relacional en el aprendizaje. Un elemento clave para el desarrollo efectivo de la alteridad lo constituye el ser mediador del proceso de aprendizaje.

3. Déficit en la revalorización del entorno humano como factor de desarrollo

Se presentaron ligeras consideraciones y discusiones acerca del entorno social visto desde una perspectiva de la potencialidad. Se observó cómo prevalece la búsqueda de las carencias y déficit en los ambientes de los autistas. Además de ello se palpa la dinámica evaluadora partiendo de una visión netamente crematocentrista que obvia lo que está más allá de lo simplemente observable.

4. La persona en condición autista está ausente de ocupar un rol protagónico real y trascendente

En este punto se observó que hay real indicio de una aceptación o conocimiento explícito de quién es el otro especial ontológicamente. Parece que fuesen seres a los que hay que atender pero no aquellos que vinieron también a dar. Este aspecto remite a una profunda reflexión. Muchos participantes se plantean un trabajo con calidad partiendo de que ellos son quienes deben dar pero no parecen saber recibir.

En los participantes, una de las lagunas epistemológicas es el problema de saber si el autista es alguien que se reconoce como un YO que connota tanto alteridad como mismidad. ¿Hasta dónde es libre de “ser” un niño en esta condición? ¿Posee autonomía operativa? ¿Es una persona con todo el sentido filosófico de la palabra? ¿Tiene los mismos presupuestos ontológicos y metafísicos?, ¿cuáles?

Al parecer, la incomunicación del autista altera el alter. La falta de intencionalidad es vivida como des-gracia, como des-encuentro, como en-ajenación, como extrañamiento sádico, infernalizante, destitutivo y cosificador.

5. *Integración e inclusión*

En oportunidades, el interés de los participantes se dirige a indagar cómo dominar o modificar la conducta del autista. En consecuencia, el discurso se aleja de categorías tan importantes como unidad e integración.

De allí que algunas veces los participantes no muestran claridad entre lo que es inclusión e integración. No existe claridad en el conocimiento de las barreras que impiden la integración. Todo se asume desde la limitación de la persona en condición de autismo. Parece dejarse a un lado que el primer paso para la igualdad es querer aplicarla.

6. *Ausencia de planteamientos sobre interacción que garantice la praxis de un acercamiento eficaz*

Se percibe un conocimiento de las conductas de la interacción social pero los participantes no hacen planteamientos acerca de ello. Como bien se sabe, las señales afectivas, en particular, se expresan en un amplio repertorio de conductas estereotipadas, genética y culturalmente, cuya función es garantizar la disponibilidad afectiva de quien las emite con respecto al receptor. La sonrisa, el saludo cordial, las señales de aceptación, las promesas de apoyo, etc., sirven para comprometer a quien las emite y constituyen una fuente de afecto potencial para el receptor. Las señales afectivas son también un modo de incentivar la reciprocidad en el intercambio afectivo, puesto que el receptor de las mismas experimenta una

obligación para compensar el afecto (potencial) recibido. Si un organismo que realiza un trabajo en beneficio de otro, es decir, que proporciona afecto real al otro, no emite señales afectivas, corre el riesgo de no ser compensado por el otro.

Esta situación que se da entre seres humanos pasa por lo que se conoce como habilidades interpersonales o sociales. Dicha interacción tiene un propósito y una forma de expresión. Puede entenderse la existencia de habilidades sociales encaminadas a facilitar el desarrollo de las relaciones tales como: tener amigos, conocer gente nueva, etc. En el caso de los autistas también las hay, y por ello hay que desarrollarlas.

7. Interés por la praxis de un enfoque socio-histórico y cultural

Es relevante observar cómo a pesar de la insistencia de lo social en el desarrollo de lo educativo encuentre tanta contrariedad en la temática del autista. Para la mayoría de los participantes resulta interesante el enfoque humanista, pero sólo un pequeño grupo de ellos ha logrado desarrollar algunas estrategias propias para la aplicación con los autistas. No se evidenciaron abordajes metodológicos sino más bien aproximaciones sólo a nivel del trabajo diagnóstico. En tal sentido, falta mucho desarrollo acerca de cómo aplicar el enfoque socio histórico cultural al autismo.

DISCUSIÓN: LAS FACETAS DE UNA REALIDAD

La situación presente con respecto a la perspectiva de otredad y autismo tiene su fundamentación en la ausencia de estudios e investigaciones. No hay, hasta donde se conoce, trabajos en educación especial propias del autismo que describan explícitamente los beneficios del abordaje de la alteridad en forma adecuada. No existe el norte que indique claramente cómo se ha de llevar adelante la diagnosis y la interventiva del niño con necesidades educativas especiales a partir de una relación más humana. Por el contrario, es innegable la consideración de aspectos como alteridad y desarrollo humano en investigaciones (Theodosiadis, 1996), aunque se reitera que las mismas no se hallan contextualizadas en el ámbito especial.

Las investigaciones actuales acerca del autismo en nuestro país se derivan principalmente de tres corrientes: piagetianas, conductistas y humanistas. Sin embargo, aunque la consideración de la temática del otro es tocada en esta última tendencia no es todavía exhaustiva. El tema del otro tal vez no sea fundamental para el resto de los abordajes y, por el contrario, sea básico en el enfoque humanista.

Esta situación es grave en cuanto el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social ambiental. Según Becco (2001), Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio sociocultural en el que está inmerso. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción –plano interpsicológico– se llega a la *internalización* –plano intrapsicológico–. Por ende, se ha de resaltar la profundidad de la vida interna del autista.

Desde otro punto de vista se puede señalar que las necesidades halladas pueden explicarse con base en la misma finitud de lo que es el ser humano. Muchas veces, la relación entre el otro y el autista parece entenderse como alteración. Esto sucede cuando la diferencia es contemplada como *deficiencia*; entonces la deficiencia propicia discriminación y victimación. Realmente, esta situación es comprensible porque uno de los elementos básicos para el contacto es la comunicación, que es muy particular en el caso de quienes forman parte de la condición autista.

En muchos casos no se produce satisfactoriamente la relación debido al desconocimiento, ya sea con la alteridad que inhabita en el complejo interior de cada uno de nosotros o ya sea con la alteridad de las demás personas regulares o comunes del entorno.

Aunado a vacíos en las investigaciones y la realidad propia de cada ser humano, como se acaba de mencionar, está la pregunta ¿qué es el autista? Dicho interrogante no es fácil de develar, ya que, como bien se

ha expuesto, el autista pasa por ser considerado una persona trastornada y/o una condición de vida. Esta disyuntiva paradójicamente abre más el camino y se comprende la ambigüedad que pueda surgir en la forma de interactuar con ellos. Por ende, cuando es considerado trastornado se le atiende desde su límite, cuesta la aceptación y conlleva a una actitud poco afectiva.

Algo similar sucede con lo axiológico. Al haber diferencias en la manera de referirse y de mirar al otro, autista en este caso, se coloca en una perspectiva tambaleante la consideración hacia ellos. El derecho que tienen a vivir y ser respetados es subyacentemente vulnerado en la práctica. Esto se explica porque nadie que no valore a otro no puede respetarlo.

Otra razón que explica las necesidades halladas en este estudio tiene que ver con la finalidad del trabajo dirigido hacia el autista. Si hacemos un análisis de la realidad, evidenciamos que sólo un 10% aproximadamente de los participantes ha recibido formación específica para esta labor. En consecuencia, se puede deducir que el resto de las personas investigadas ingresaron a este tipo de trabajo por necesidad, casualidad o gusto personal. Así pues, el asunto teleológico se ha ido construyendo en la práctica y no precisamente por una vocación o escogencia. Esta situación fundamentada ha traído carencias en el abordaje, y claramente se entiende que sí se da poca valoración al autista e igualmente pasa con su ambiente.

Aunado a la valoración del autista no puede dejarse a un lado el entorno. Sólo obteniendo conocimiento acerca de las potencialidades sociales de su contexto es como pueden agilizarse sus cogniciones (Vigotsky, 1989).

Claramente puede entenderse que si no hay una aceptación del autista, mucho menos puede gestarse una integración. Ante todo esto pueden proponerse como vías de solución trabajar fuertemente por alcanzar el desarrollo de un enfoque histórico-cultural que promueva la interacción social basado en una visión con un profundo desarrollo filosófico de lo que es el autismo.

A pesar de que el planteamiento político actual toca puntos atinentes a una nueva consideración del autista, esto sólo constituye un punto de partida. De allí que el rol mismo que la persona debe ocupar cambie, creándose así una inestabilidad. Por tanto, se puede encontrar que una persona profese estar de acuerdo con el enfoque histórico-social y resulte contraria a su praxis evaluadora y mediadora.

De acuerdo a los hallazgos, vale la pena enfatizar que es vital el desarrollo de una alteridad como proceso vital para el trabajo educativo hacia el autista. Dellors (1996) señala la primacía que tiene la dimensión de la convivencia entre los seres humanos, por ello define el convivir como aprendizaje básico. En este trabajo, el autor expresa que convivir es descubrir al otro. Este descubrir al otro parece olvidarse mucho en la educación de los niños especiales, porque el otro especial no es considerado otro en muchos casos. Sin entender que el otro diferente es sujeto digno de amor no se propiciará este aprendizaje básico.

Un filósofo como De Chardin (1955) expone con mucha lucidez que desde que el mundo existe, las células conforman agrupación y tienden a acercarse. Desde la materia más primitiva hasta el ser más evolucionado existe un movimiento de encuentro. Es como si lejos de derivar hacia la individualidad desencadenada, el ser humano llevase inscrito la unidad. He allí, como señala De Chardin (1955), la ley universal de centro complejidad, porque salta a la luz esa paradoja del hombre que insiste en individualizarse en medio de una tensión que lo impulsa a la unidad. Igualmente Lévinas (1987) señala que mediante el orden ontológico y al margen de todo atributo, aparece una alteridad próxima más allá que la sociabilidad de la simple relación. No se trata sólo de un plano meramente físico sino de una realidad óptica.

La necesidad se hace aun mayor cuando se plantea la realidad de un próximo como lo es el autista. Como bien se sabe, estas personas tienen justamente una alteración en lo referido al área de la relación social. Así que habrá de repensarse la visión filosófica acerca de estas personas y su relación con las personas comunes.

Las necesidades de alteridad existentes en la población que trabaja con autismo son muy relevantes. Dichos hallazgos son propios de aquel que contacta con esta condición humana. Ubicarse en un plano cada vez más cercano sólo será posible cuando en el *entre* relacional la personalización venza sobre la cosificación es cuando se producirá (por así decirlo con M. Buber, citado por Noro, 2001) el roce con la eternidad. Se trata de lograr un contacto real entre la comunicación de la persona regular con la especial de condición autista. Para así poder llegar con transparencia a decir un nosotros en completa unidad e igualdad.

No es posible buscar la humanidad en el egocentrismo, en el aislacionismo, en el solipsismo, sino la identidad a través de la alteridad, la identidad en la alterificación (en el hacerse alter), el yo en el tú de la relación, o el yo en el “yo-y-tú” (Buber, citado por Noro, 2001). En esa dialéctica, donde el ipse es *ídem* a través del alter.

Quien dice al autista persona dice al mismo tiempo que quiebra el solipsismo epistemológico y que también quiebra el egoísmo ético (como lo enseña Lévinas, 1987); o sea, entrega proximidad. Y dice, por tanto, a la par, encuentro, ad-venimiento, acontecimiento, experiencias vitalistas situadas en los estratos profundos del ser personal, buenas vibraciones, buena noticia.

A modo de conclusión

Se observa que existe un esfuerzo para el logro de una relación basada en la alteridad cada vez más ética. Sin embargo, este estudio demuestra que no ha sido suficiente el trabajo para que se implante definitivamente un nuevo estilo de atención educativa. Esta investigación permite señalar que si realmente se quiere aplicar un trabajo novedoso en cuanto el enfoque histórico-cultural, se ha de preparar planes formativos basados en investigaciones recientes sobre la materia, para así poder llegar con transparencia a decir un nosotros en completa unidad e igualdad.

A tal fin conviene desarrollar dos dimensiones para la aplicación eficaz de la política de estado: investigación y formación permanente. Igualmente se propone un nuevo chequeo de esta problemática.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [Documento en línea]. Disponible en <http://www.derechoshumanos.org/español/index.htm>. [Consultado el 15 de abril de 2004].
- Becco, G. (2001). *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vygotskyana* [Documento en línea]. Disponible en <http://www.ideasapiens.com/ autoresNygotsky Iteorias% 20sobreel % 20aprendiza je% 20en % 20vygotsky. htm> [Consultado el 29 de septiembre de 2004].
- Caballo (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- De Chardin, T. (1955). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Declaración de Salamanca* (1994) [Documento en línea]. Disponible en <http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/decsal.htm> [Consultado el 7 de julio de 2004].
- Dellors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- García, B. (2003). *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Ediciones Salamanca: Sígueme.
- Ministerio de Educación C y D (1997). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Autismo*. Caracas: Autor.
- Morena & Terré (1998). Escuela histórica cultural. *Revista de Educación*, 93, 2-11.
- Noro, J. (2001). *Martín Buber (1878-1965)*. Filosofía y Educación [Documento en línea]. Disponible en http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/marcin_%20buber_%20fil_%20educacion.htm [Consultado el 10 de mayo de 2005].
- Plan de Acción aprobado por la Asamblea General de la ONU sobre Niñez y Adolescencia (2002). *Un Mundo apropiado para los Niños*. [Documento en línea]. Disponible en http://www.derechosinfancia.org.mx/Especiales/ses_plan.htm [Consultado el 7 de junio de 2004].
- Theodosiadis, F. (1996). *Alteridad ¿la (des)construcción del otro?* Bogotá: Magisterio.
- UNESCO (2001). *La educación para todos aprender a vivir juntos (46ª CIE)*. París: UNESCO.
- (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos*. Dakar: UNESCO.
- Vigotsky (1989). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

