

Artigos

Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo

Zardel Jacobo Cúpich

Prof. Titular A, de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UICSE) de la FES-IZTACALA-UNAM. Es Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa.

End.: Av. Porfirio Díaz 151, Col. Del Valle, Delegación Benito Juárez, Distrito Federal, México.

E-mail: zardel@podigy.com.mx

Mónica Leticia Campos Bedolla

Miembro fundador de la Red Internacional de Investigadores sobre Integración Educativa (RIIE). Profesor de Metodología de Investigación en la Universidad Contemporánea y Universidad Anáhuac Campus Querétaro.

End.: Calle Cumbres de la Malinche Número 29 Fracc. Cumbres del Cimatario, Huimilpan, Querétaro. México, C.P. 76095

E-mail: mlcampos50@hotmail.com

Resumen

Sin duda hablar de discapacidad y subjetividad, pero más aún de la subjetividad en la discapacidad, conlleva a reflexionar en un terreno poco explorado e incluso vulnerable. Hablar de subjetividad implica un reto en tiempos actuales, donde la visión de lo humano y del hombre en general están matizados por la tendencia a la homogenización y tecnificación de un mundo globalizado y

mercantilizado que antepone la reproducción-producción como eje central de su política económica, social, cultural, científica y humana. Así pues, el Sujeto de estos tiempos, pareciera estar sumergido en “un hacer” más que en “un ser”, despegado de su esencia como Sujeto que “es”, por un individuo que “hace”. En este sentido, el Otro, lo otro, entra al campo del ser y del tener. Entonces, ¿Qué se entiende por el sujeto en tanto ser?, pregunta que refiere, sin duda, a su constitución, su identidad, de cómo se instituye el sentido de su vida y su existencia. En este artículo, proponemos que desde el orden de la premisa del ser, la identidad es un precipitado de identificaciones instauradas desde lo simbólico, lo imaginario y lo real, lo cual implica el problema básico de la incertidumbre del reconocimiento (¿quién soy yo?) La identidad en acecho, cuestionada, atravesada por los otros, del amor-desamor (odio, venganza, envidia); aceptación-rechazo; vida-muerte (de lo efímero o de la trascendencia); afirmación-negación; incógnita, tensión, angustia, frustración, creación, simbolización, como estados sustanciales de lo humano. Desde esta vertiente del ser, de la identidad, ¿cómo se constituye un sujeto con discapacidad? La discapacidad es un término que culturalmente define un daño, un perjuicio. El daño puede aparecer como físico, psíquico o social, sin embargo, pareciera existir una confusión entre lo real del cuerpo y el significado cultural que se le atribuye a éste.

Palabras clave: discapacidad, subjetividad, identidad, reconocimiento, perjuicio.

Resumo

Falar de deficiência e subjetividade, e mais ainda da subjetividade na deficiência, sem dúvida implica em refletir sobre um tema pouco explorado e até vulnerável. Falar sobre subjetividade é um desafio nos tempos atuais, onde a visão do humano e do homem em geral está graduada pela tendência à homogeneização e automatização de um mundo globalizado e mercantilizado, que antepõe a reprodução-produção como eixo central de sua política econômica, social, cultural, científica e humana. Assim, o Sujeito desses tempos parece estar submerso no “fazer” mais que no “ser”, desapegado da sua essência de Sujeito que “é”, pela de um indivíduo que “faz”. Nesse sentido, o Outro entre no campo do ser e do ter. Então, o que se entende pelo sujeito enquanto ser? Pergunta

que se refere, sem dúvida, à sua constituição, sua identidade, de como se institui o sentido de sua vida e sua existência. Neste artigo, propomos que desde a ordem a ordem da premissa do ser, a identidade é um condensado de identificações instauradas a partir do simbólico, do imaginário e do real, o que implica no problema básico da incertitude do reconhecimento (quem sou eu?). Desde essa vertente do ser, da identidade, como se constitui um sujeito com deficiência? A deficiência é um termo que, culturalmente, define um defeito, um mal. O defeito pode aparecer como físico, psíquico ou social, porém, parece haver uma confusão entre o real do corpo e o significado cultural que se atribui a este.

Palavras-chave: deficiência, subjetividade, identidade, reconhecimento, defeito.

Abstract

To speak about of handicap and subjectivity, its difficult, but still more of the subjectivity in the handicap. It consist to reflect in a land little explored and even vulnerable. To speak of subjectivity implies a challenge in present times, where the vision of the human and the man in general is clarified by the tendency to the homogenitation and automation of a global world, that puts in front the reproduction-production like central axis of its economic, social, cultural, scientific and human politic. Thus then, the Subject of these times, seemed to be submerged in “doing more” than in “a being”, taken off of its essence like Subject that “is”, by an individual that “does”. This sense, the Other, the other, enters the field of the being and having. Then, What is understood by the subject in as much being? , question that refers, without a doubt, to its constitution, its identity, of how the sense of its life and its existence is instituted. In this article, we propose that from the order of the premise of the being, the identity is precipitating of identifications restored from the symbolic thing, imaginary and the real thing, as it implies the basic problem of the uncertainty of recognition (who am I?). From this slope of the being, the identity, how constitutes a subject with discapacidad? The discapacidad is a term that culturally defines a damage, prejudice. The damage can appear like physicist, psychic or social, nevertheless, it seemed to exist a confusion between real of the body and the cultural meaning that is attributed this one.

Keywords: handicap, subjectivity, identity, recognition, damage.

*Como del fondo sube una burbuja y los peces,
encadenados al acuario, horadan el tedio
en feroces o mansas coreografías, nosotros
estamos ciegos para ver más allá del gran vidrio,
del agua turbia que llamamos el tiempo.*

*Somos los peces de este ahora, vorazmente
transformado en entonces;
los prisioneros reducidos a soñar un porvenir que
otros muchos soñaron y ya es
nuestro presente miserable.*

– Fragmento de Jardín de Niños No. 19. José Emilio Pacheco

Sujeto, discapacidad y subjetividad

En esta disertación se tomarán en consideración algunas preguntas que nos lleven a postular premisas para abordar el tema de la discapacidad y la subjetividad, hacia la subjetividad del sujeto con discapacidad.

La primera pregunta cuestiona:

¿Cómo se conceptualiza el sujeto y la discapacidad?

1. Desde una vertiente social, antropológica, filosófica, lingüística etc.
2. Desde una vertiente biológica-médica

Las respuestas implican el abordaje del tema desde referentes teóricos diversos. Con todo, las diferentes concepciones no pueden estar ajenas a las condiciones histórico-sociales vgr. la ley de la evolución de Darwin, originada en un período histórico apuntalado en la modernidad técnica: el pleno desarrollo de la revolución industrial que derivó en conceptualizar al sujeto humano desde la cúspide de la naturaleza. Lo cual, implicó ver la inteligencia como supuesto esencial del hombre, aportada por Descartes, cuando enunció su cogito: “pienso luego existo”, y que conformó la noción de hombre que domina hasta nuestros días. Sin embargo se ha olvidado la primera parte de este enunciado: la duda, duda que cuestiona la certeza del sujeto y de la ciencia. Al sujeto se le

objetiva para poder dar cuenta de él, lo que provoca su exclusión en el discurso científico, pero como todo lo que se excluye, retorna; y en ese retorno las ciencias depuran sus instrumentos para seguirlo excluyendo. La exclusión original es ver al sujeto como un ser racional, un ser fundado en la razón y con ello se le objetiva. No obstante esta concepción se ve alterada cuando, en su momento la locura, y ahora la discapacidad, muestran que al sujeto no se le puede encontrar sólo en la razón, sino en aquello que ella esconde, o cuando ella resbala. Ahí donde pareciera haber sinrazón, ahí donde desde el psicoanálisis, lo presenta como “deseo”, ahí hay un Sujeto.

Sin embargo, en el discurso político, social, educativo y económico, la visión que de hombre se sigue teniendo está en el entendido de él como centro del mundo y el único capaz de dar cuenta de su travesía por éste, gracias a su inteligencia, quien al mismo tiempo es también confrontado con la angustia del morir. Una muerte irremediable que lo descoloca, momentáneamente, lejos de ser un Ser supremo.

No obstante, el camino que recorrerá mientras eso inevitable sucede, está inmerso en la voracidad de un mundo apabullante, deshumanizado y capitalizado, en donde se ha encontrado ante una nueva angustia: estar en un sistema de producción que lo reconozca como Ser valioso.

Bajo este marco, la discusión sobre la relación discapacidad-subjetividad, requiere un rodeo de cómo entender esta dupla en esta concepción de cultura.

Desde las vertientes filosófica, política, histórica y social, se destacan dos formas de relación simultánea entre los hombres: a) la relación entre semiosis (proceso de comunicación lingüística), y b) las relaciones de producción-reproducción social de bienes/consumo, lo que supone el disfrute de los bienes. Según Echeverría (2001), implica un proceso de producción en una doble vertiente: 1) producción de mercancías, bienes u objetos prácticos; y 2) la producción de sentidos y significados que convergen en la lengua, en el terreno de la comunicación entre los hombres. Los hombres son tanto “homo faber” como “parlantes” que, de manera inconsciente, se constituyen como seres simbólicos a través de una lengua que abrevan como partícipes de una cultura.

Las relaciones de producción-reproducción de bienes privilegian este concepto de hombre: el de *homo faber*, el hombre productivo, trabajador. El trabajo define la condición del sujeto humano, la posición ante la vida, ante los otros y ante sí mismo. Tener trabajo, tener remuneración. El reconocimiento atraviesa por el orden del trabajo, o por la posición de saber, o por la acumulación de capital material o cultural.

El meollo es que el discurso pragmático de *homo faber* domina y obscurece, desprecia, o resulta indiferente, invisible la condición del ser humano. A manera de ejemplo, Benjamín (2003, p. 68) destaca:

...desde que se encuentra normado por la banda mecánica, el proceso de trabajo da lugar todos los días a innumerables exámenes ante un sistema de pruebas mecanizadas (léase rutinarias, fastidiosas, embrosas, agotadoras). Estos exámenes tienen lugar secretamente: el que no los pasa es desconectado del proceso de trabajo. Pero también tienen lugar abiertamente en los institutos de prueba de aptitudes profesionales.

En la vida cultural, la dominancia del sistema de producción exige que el desempeño se encuentre siempre sometido a pruebas...se actúa constantemente ante un sistema de pruebas, de “aparatos”, instrumentos.

El interés en este desempeño es inmenso, puesto que es ante un sistema de aparatos ante el cual la mayor parte de los habitantes de la ciudad, en oficinas y en fábricas deben deshacerse de su humanidad mientras dura su jornada (Benjamín, 2003, p. 68).

Desde estas relaciones de producción-reproducción, en el ámbito de la discapacidad, las personas denominadas en este campo semiótico, son destinadas a ser arrojadas fuera de su circuito. Lo están, no por sus características biológicas, orgánicas, sino por la introducción de significados producidos en la larga noche de la modernidad, los cuales se expresan en códigos y sub-códigos que “explican”, justifican, reiteran la diferencia y justifican la “discapacidad” como distancia de la norma, del desempeño y rendimiento.

Así, el discurso de la integración en cualquiera de sus contextos y por ende en el educativo, es un discurso que enfatiza y ritualiza el sistema de la reproducción social y con ello intenta paliar la “discapacidad” insertando algunos sujetos con esta denominación en los espacios posibles y paradójicamente, a su parecer, a veces encuentran mayor eficacia y eficiencia en su desempeño. A manera de ejemplo se muestra cómo un empresario maquilador le solicitó a una docente de un Centro de Atención Múltiple (CAM)¹ “una línea Down”, expresando claramente en ello una equivalencia de línea de producción, como si se tratase de un dispositivo técnico, ratificando y afirmando con ello el predominio del sistema pragmático rutinario. No hay que olvidar que, desafortunadamente, en la mayoría de los países, la mano de obra en estas condiciones retribuye, económicamente, todavía más, ya que llegan a ser considerados mano de obra barata.

En consecuencia con esta visión de “integrar”, al que ha sido excluido desde siempre, se dictan propuestas de cómo restablecer, habilitar, rehabilitar, adaptar, integrar e incluir, a las personas que han sufrido diversas “alteraciones”, para así poder insertarse en la vida productiva y social. Aquí vale la pena no pasar por alto, las definiciones más básicas del significado de cada uno de los términos que se mencionan y que sin duda las acciones que de ellos se desprenden no están lejos de su carácter mínimo definitorio al cual hacen referencia, y que se ajustan al paradigma productivo y social en el que se avalan. De acuerdo al **Diccionario de la Lengua Española** (2005):

Habilitar: restablecer a una persona o cosa en su antiguo estado: Hacer a una persona o cosa hábil o apta para algo.

Adaptar: Acomodar, ajustar una cosa a otra. Hacer que un objeto o mecanismo desempeñe funciones distintas de aquellas para las que fue construido.

Sin duda estos dos términos dejan claro la negación total de algo más allá que la posibilidad de ver al Sujeto como quien produce o hace. Un sujeto sin Ser y vulnerable a ser moldeado por quien restablece o por quien determina para lo que deberá ser hábil.

Integrar: Formar las partes de un todo. Completar un todo con las partes que le faltan.

Incluir: Contener una cosa a otra o llevarla implícita. Introducción de una cosa dentro de otra o dentro de sus límites.

Exclusión: Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo. Ser incompatibles.

En este otro terreno del nuevo discurso, ya no tan asistencial ni médico, sin que por ello se diga que en la práctica no se apuesta por esto, la integración, la inclusión vs. exclusión, hacen alusión, en su expresión más básica de los términos, a voltear la mirada hacia aquellos que hemos dejado fuera, aquellos que en un principio no son compatibles con nosotros: los humanamente productivos; y entonces hay que regresarlos para con ello tranquilizar, desde lo moral, lo ético y lo humano, la conciencia de los que de alguna manera los excluyeron. Aunado a esa aminora de la culpa, y en congruencia con el sistema productivo dominante, se les incluye en el campo de lo laboral como la vía de su “superación humana”, justamente ahí donde el actuar de los “normales” se vuelve a presentar como habilitadores y capacitadores, camino que ya tienen trabajado y en el que se han especializado, ya que el mirar el Ser, a lo humano le es imposible acceder.

Así pues, hay que enfatizar que en esta lógica, la “integración”, bajo este paradigma, es una integración al campo laboral y productivo, más allá de la inserción a lo humano, a lo social como posibilidad de entrar en vínculos de “amor”, de concernimiento o de hospitalidad con los otros. Se parte de la postura de esta “normalidad”, que rige, regula y decide qué es lo que los nombrados como minusválidos, discapacitados, los diferentes o con necesidades especiales necesitan. Es así como, los que dominan el mundo “excluyen o incluyen”, “discriminan o integran”, según las necesidades y fines de un momento determinado.

En la actualidad, en el máximo desarrollo de este potencial productivo-reproductivo, poco a poco lo humano se va desplazando y se sustituye por la máquina, la técnica, la industria, lo que Bejamin (2003) denomina como “El sistema de aparatos”.

Los sujetos con discapacidad están atrapados en un logotipo que los coloca fuera del engranaje del “cómo hacer”, no encuentran su lugar en la cadena de la producción, y todos los intentos son de permanecer, dentro de lo que cabe, en el funcionamiento del proceso de producción-reproducción, aunque esto implique que se ubiquen en los escalones más básicos o ínfimos del sistema.

No sólo en la esfera de la producción se haya esta dominancia, la escuela ha sido subsumida por el carácter técnico y alejada cada vez más de una orientación que vislumbra al hombre en relación, del hombre con el hombre y en concertación con la naturaleza. El alumno, el maestro y el conocimiento están inmersos en discursos pragmáticos y normativos en donde los conocimientos se instrumentalizan, así, por ejemplo, al niño se le estudia desde las teorías del desarrollo, las cuales tienen sus dispositivos para evaluar el grado de desarrollo del mismo y así detectar el lugar en el que se encuentra lo más alejado del desarrollo requerido, con la intención de desplegar las actividades que, con el tiempo, lo capacitarán de manera técnica o profesionalizante.

De igual manera ocurre con los docentes, a quienes se instruye a partir de estrategias de capacitación técnica, a fin de profesionalizarlos. Por ello en los centros de atención múltiple, donde la población estudiantil que se atiende está en edad de ser capacitada para el trabajo, se crean dispositivos técnicos que operen como mediadores para lograr el desempeño requerido, se trata de la elaboración de un sistema que pruebe constantemente el rendimiento de los actores educativos. Exámenes, pruebas, evaluaciones psicopedagógicas, cursos de capacitación, talleres etc.; todo un sistema de “aparatos” que ponen a prueba constantemente a los sujetos para poder ser incorporados al engranaje social, a la reproductibilidad del sistema social. En el caso específico de la “integración educativa” la demanda del docente es: “díganme cómo le hago”, la solicitud del “cómo hacer” remite a la demanda de “herramientas” de los instrumentos mediadores necesarios para operar con el desempeño y el rendimiento, tanto de ellos mismos como de sus alumnos.

Hoy parece que el argumento del cambio se instala en algunas – y sólo algunas – regiones de la educación:

cambian los parámetros curriculares nacionales, regionales, estatales y municipales; cambian las leyes de accesibilidad de la población a las escuelas de sus comunidades de origen; cambian las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; cambian las fuerzas de la obligatoriedad de la educación; cambian los planes para la formación de maestras y maestros; cambian las imágenes de escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas etcétera (Skliar, 2005, p. 116).

En este sentido, las disciplinas que más han incursionado en el campo de la educación especial, y de manera particular a lo que actualmente se denomina “discapacidad”, han sido: la medicina (neurología, fisiología etc.), la biología, la pedagogía y algunas teorías psicológicas. En todos estos campos, la discapacidad es considerada como “atemporal”. Se asume que las personas **con discapacidad** han existido siempre a lo largo de todos los tiempos², como si se tratase de una “visibilidad” transparente que nadie pone en duda. Estas disciplinas comparten una episteme particular, remiten a una concepción de hombre universal como unidad tripartita: bio-psico-social, enmarcadas en una visión de constitución y funcionalidad normativa determinada. Las personas con discapacidad se encuentran “afectadas” en una, dos o tres de estas entidades.

Desde luego este abordaje enclava bien en el sistema im- placable de producción que hace *tabula rasa* de lo extra-humano, lo que trasciende al hombre, el Otro, la naturaleza, el resto excluido del antropocentrismo, el olvido del ser.

Sin embargo la línea de tensión que genera la incógnita de lo humano, del más allá de lo humano, de lo demasiado humano, pone en cuestión la función referencial lingüística o función cognitiva, productora de conocimiento, con la función metalingüística, la que intenta articular o simbolizar a lo extra-mundano con lo mundano. (Echeverría, 2001). Esta función metalingüística intenta dar un seguimiento del orden con la ordenación misma del caos, de lo “decible” con la “decibilidad” de lo “indecible” (Echeverría, 2001).

Lo decible y lo indecible nos introduce en el proceso de semiosis citado anteriormente, y la función de la comunicación encuentra un lugar predominante en la relación entre los hombres: la función de la generación de sentido y significado.

El proceso de comunicación estaría, así, determinado precisamente por la tensión que prevalece entre el “habla” y la “lengua”, entre el uso del instrumento y la instrumentalización del mismo. La función metalingüística implica la articulación o lo que simboliza a lo extra-mundano con lo mundano. En términos de Benjamín (2003) sería la acción concertada entre la Naturaleza (lo Otro, la Diferencia) y la humanidad. Así, entre las relaciones de producción-reproducción de bienes y el proceso de comunicación, o de semiosis, se genera un plusvalor no sólo económico, sino un proceso aparte de producción/consumo de objetos de significatividad emancipada (Echeverría, 2001), que rebasa el sentido práctico de los objetos.

El canal de la comunicación y su funcionamiento independiente genera la posibilidad de producir significaciones, de tal suerte que en la comunicación humana hay “una especie de dominio del logos, gravitamos en el lenguaje, la palabra hablada, escrita o iconificada. El logos dominante, domina de hecho el resto de los canales: olfativo, contacto táctil, gestualidad corporal, intercambio de objetos etc.” (Echeverría, 2001, p. 119). Todos ellos son tamizados por un logos dominante y se llega a la construcción de códigos especializados y refinados cada vez más, requeridos para elaborar o recibir ciertos mensajes, se requiere de estos códigos super especializados, como por ejemplo la ciencia natural experimental, la física, ingeniería, química etc., para producir tecnología que a su vez produce objetos sin que el consumidor tenga la menor idea de ellos. (Por ejemplo, no necesitamos saber de los sistemas de tecnología digital, simplemente se oprime un *on* y un *off*, sin tener que saber el proceso de producción de una película).

Así las significaciones sociales tienden a sujetarse a ciertos códigos que regulan los comportamientos de los hombres, que definen la identidad de los grupos sociales y que implícitamente establecen la diferencia con otros grupos sociales. Es aquí donde lo que se dice o hace no sólo se materializa, sino que sobre todo se interioriza y constituye lo que llamaremos Subjetividad, eso que

marca, eso que se construye y constituye al Sujeto. Estas significaciones instituyen la identidad del grupo social y permiten que la cultura funcione en los tiempos rutinarios, cotidianos. Sin embargo, si la cultura implica el cultivo continuo de la identidad, de acuerdo con Echeverría (2001), requiere ser puesta en cuestionamiento y la posibilidad de ello depende de cómo se reciba, incorpore o excluya la diferencia. La cultura sobrevive sólo si se permite el cultivo crítico de la identidad, si se permite el encuentro y no la eliminación de la diferencia, de los otros, el Otro y lo Otro. De igual manera, lo definitorio de lo humano es de entrada lo social, la relación, la pluralidad entre ellos y entre las culturas (Arendt, 1997).

Identidad y diferencia se encuentran ligadas. El otro (alter) es necesario para constituir una identidad. A decir de Guillaume y Baudrillard (2000, p. 56),

...en todo otro existe el prójimo – ese que es diferente de mi, pero al que, sin embargo, puedo comprender, reconocer, aceptar y asimilar – y también existe una alteridad radical, inasimilable, incomprensible e incluso impensable.

Asimismo,

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de si misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño nuestra madurez; el salvaje nuestra civilización...; el deficiente nuestra normalidad (Larrosa y Pérez de Lara, 1998, p. 14).

Por su parte, Derrida y Roudinesco (2002) afirman que el concepto de Diferencia significa a la vez lo mismo y lo otro. Lo otro como lo “absolutamente heterogéneo, lo radicalmente diferente, irreductible e intraducible que puede expresarse en uno o en otro.

En este sentido de la diferencia, a decir de Derrida (1968),

Nunca se puede exponer más que lo que en un momento determinado puede hacerse **presente**, manifiesto, lo que se puede mostrar, presentarse como algo presente, un ente-presente en su verdad, la verdad de un presen-

te, o la presencia del presente. Ahora bien, si la diferencia es (pongo el «es» bajo una tachadura) lo que hace posible la presentación del ente-presente, ella no se presenta nunca como tal. Nunca se hace presente, la *différance* **no es**, no existe, no es un ente-presente (**on**), cualquier que éste sea; y se nos llevará a señalar también todo **lo que no es**, es decir, **todo**; y en consecuencia que no tiene ni existencia ni esencia.

Así pues, esta idea de la diferencia que marca pero que no existe como tal, sino sólo por que se asume, provoca la sensación de que lo importante es continuar administrando las fronteras entre el ser o no ser, el poseer o no poseer, el saber o el no saber. Da la impresión de que de lo que se trata es de gobernar la diferencia identificándola y de tratar de integrar a todos en un mundo plural y a la vez globalizado. Perciera que lo que está en juego es, sobre todo, imponer la imposibilidad de la diferencia.

En el campo educativo, la preocupación por la diferencia se traduce más en la preocupación por los “diferentes”, por los “extraños”, o en el terreno de la discapacidad por los “anormales”. El traducir algunas de las diferencias en “sujetos diferentes” vuelve a posicionar esas marcas como opuestas y negativas a la idea de la “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, lo “mejor” etc. Se establece, así, un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas a las que podríamos denominar como “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Y es ese diferencialismo, ese discurso **diferencialista**.

El ser y el tener

Con la diferencia, el Otro, lo otro, entramos al tema del ser y del tener. ¿Qué se entiende por el sujeto en tanto ser? Lo anterior conlleva a la pregunta por su constitución, su identidad, de cómo se instituye el sentido de su vida y su existencia.

Proponemos que desde el orden de la premisa del ser, la identidad es un precipitado de identificaciones instauradas desde lo simbólico, lo imaginario y lo real. Implica el problema básico de

la incertidumbre del **reconocimiento** (¿quién soy yo? La identidad en acecho, cuestionada, atravesada por los otros, del amor-desamor (odio, venganza, envidia); aceptación-rechazo; vida-muerte (de lo efímero o de la trascendencia); afirmación-negación; incógnita, tensión, angustia, frustración, creación, simbolización, como estados sustanciales de lo humano).

Desde esta vertiente del ser, de la identidad, ¿cómo se constituye un sujeto con discapacidad? La discapacidad es un término que culturalmente define un daño, un **perjuicio** (Assoun, 1999). El daño puede aparecer como físico, psíquico o social, sin embargo, pareciera existir una confusión entre lo real del cuerpo y el significado cultural que se le atribuye a éste.

Algo en lo real del cuerpo puede estar comprometido, pero lo importante es cómo se asume a nivel cultural y cómo repercute en lo familiar y en lo particular. Sin duda el cuerpo se encuentra en el centro de la relación con los otros, es casi imposible vernos inmiscuidos dentro de la relación sin un cuerpo, si fuera así, tal vez seríamos espectadores de ella pero no promotores de la misma, el cuerpo al igual que el lenguaje nos da ese poder, el de interferir en la relación, en el otro, ser generador y parte de ella.

Desde el orden del tener, implica un sujeto “con” capacidades, habilidades, potencialidades, etc., aspiral ascendente de desarrollo, y por lo tanto se privilegia el tener. Implica una premisa de ir asumiendo funciones o posibilidades en diversas dimensiones: motriz, simbólica, lingüística, afectiva, etc.

En lo pedagógico y educativo se privilegia este eje y se trata de elaborar las estrategias más viables para que el sujeto pueda acceder a las habilidades, potencialidades, capacidades que se pondera dentro de una normatividad social predominantemente productiva. Sin embargo, cuando uno se adentra en el terreno de las prácticas se observa que la atención a niños con discapacidad se percibe como algo que rebasa los límites de lo que se esté dispuesto a dar, **“la entrega exclusiva”**, ¿Qué quiere decir **ver el otro lado, de los niños?**, ¿implica lo otro, lo extraño, el lado oscuro? El costo de atender a niños con discapacidad parece ser muy alto, aunque se exprese minimizado, **“me está costando un poquito”** pero que al mismo tiempo, se requiere de un sostenimiento para

soportar eso, **el otro lado**, lo extimo (extraño y al mismo tiempo tan próximo) para lo cual es preciso estar **centrados, enraizados**, pues se corre el riesgo de caer. Así, lejos de una demanda de capacitación, el acompañamiento y función de sostén requiere ser considerado como soporte al proceso de integración. Hacer función de soporte no atraviesa por el eje pedagógico sino por las coordenadas de la existencia. No resulta sencilla dicha tarea.

Bajo estos dos postulados: El Ser en términos de identidad, y el tener en aras del cuerpo, las personas con discapacidad son atravesados por la mirada de los “otros”, quienes como “normales” tienen clara su identidad, además avalada por una cultura constituida desde ellos y para ellos, y desde la cual los “excluyen” pero a la vez los “incluyen”, dándoles oportunidad de que asuman una “identidad”, la de los “discapacitados”, o los de las necesidades educativas especiales y ante la cual estarán muy pendientes de que no se desvanezca. Por otro lado, la otra mirada, que desde el “tener” es puesta en los sujetos con discapacidad, reafirma aún más la mirada anterior, y a su vez enfatiza y “marca” sobre el cuerpo del otro, para todos, mutilado y en falta, su carencia y vergüenza con la que no sólo él cargará, sino también aquellos que lo procrearon. En esta marca, aparece la dupla entre: de lo que se carece y de lo que se está obligado a dar, es decir por un lado se hace hincapié en la falta del sujeto, de la vergüenza con la que se carga, pero al mismo tiempo, en esta actitud de “ser humano” se auxilia, ayuda y se es compasivo. Se le invita a entrar al mundo de los “iguales”, de los “normales”, pero sin que se olvide de su propia condición.

En el caso de la escuela, ésta se muestra compasiva y busca integrar a niños con discapacidad, pero siempre reafirmando, a través de acciones, programas, estrategias y especializaciones, la falta del otro y su supremacía para cubrirla. Sin embargo, en el acercamiento a las prácticas educativas, al ámbito de las relaciones, a mirar hacia dentro de la relación, en el intercambio de subjetividades, es sorprendente cómo a pesar de todo y de todo, en la relación el Sujeto tiene posibilidades de “desmarcarse”.

Por ello es que en esta reflexión, proponemos un posicionamiento teórico diferente, que lleve a la reconsideración del concepto de sujeto y discapacidad. Resulta imprescindible estudiar a fondo

qué tipo de identidad se constituye a partir de la posición de perjudicado en el que se encuentran los sujetos. Assoun (1999) invita a reflexionar sobre los diferentes mecanismos que se instituyen a partir de esta posición.

Algunas de sus reflexiones son las siguientes:

De algún modo definido por su déficit, el sujeto aborda su ser en términos de perjuicio.

El término designa objetivamente un “atentado a los derechos, a los intereses, al bienestar de alguien, por un tercero”, por efecto de un juicio precipitado..

Cuál es el sentimiento de ser “juzgado antes”... ¿y antes de qué, si no es, de alguna manera, antes de haber nacido? El sujeto antes de advenir se encuentra con un origen hipotético de destino.....se organiza desde lo social un “daño primitivo” que vuelve irrevocable la precariedad, lo cual es una paradoja, si pensamos que la idea de precariedad implica la revocabilidad.

Ante la transmisión fatídica de la exclusión ante la cuál el movimiento de los derechos humanos alzó la voz a favor de los marginados y excluidos, y surgieron para el caso de la discapacidad el movimiento de la integración y posteriormente el de la inclusión. Más allá de la “buena” intención de estos movimientos ¿no se encontrará con la posibilidad de pretender una indemnización al estilo de una renta de invalidez?

¿Es posible que el trabajo de integración implique una parte de indemnización del daño? Sobretudo cuando se considera el currículo básico como el referente al que puede y debe acceder el sujeto con discapacidad a su ritmo y con el apoyo de todo tipo de adecuación curricular. No se trata de explorar la diversidad o posibilidad de construir otra opción curricular desde la perspectiva de las diferencias, se trata de que se “beneficie del currículo básico” (Assoun, 1999, p. 40).

En este sentido, es interesante abordar las diferentes posiciones subjetivas que pueden surgir del perjuicio instituido desde el significado de la discapacidad. En ello seguiremos a Assoun (1999).

Diversas posiciones subjetivas en la “discapacidad”

1. La vergüenza. Desde el orden del ser podríamos dilucidar un posicionamiento subjetivo que todo ser humano ha experimentado y evita a toda costa, sin embargo en las personas con discapacidad y sus allegados, es un enfrentamiento brutal e incesante. Se refiere al orden de la vergüenza. Desde lo social, la vergüenza marca la herida del ideal. ¿Cómo se determina el sujeto del perjuicio en relación con su vergüenza? La vergüenza se relaciona con la “angustia social”. Esto es determinante, la angustia adviene ante todo en el registro individual pero como consecuencia del referente del ideal de la cultura, y la discapacidad es justo la comprobación de su carencia. La discapacidad es la mácula del ideal. Prueba contundente de lo impropio del ideal.

“Ser vergonzoso es sentirse identificado con uno mismo hasta la náusea” (Assoun, 1999, p. 152). El ser vergonzoso es el ser desnudo, expuesto por su desnudez-física o moral a darse a ver al otro sin posibilidad de “evasión”.

A cuántas madres, padres, hermanos de un sujeto con discapacidad, no ha sido la vergüenza parte de su vida con la existencia de su hijo. ¿Cuándo se ha atendido de manera prioritaria esta posición de los sujetos en falta, al desnudo?

2. Compensación. Ante el perjuicio socialmente determinado, el sujeto inicia una suma de encadenamiento de sufrimientos y de privaciones. Estamos en el registro de la “necesidad” y de la miseria. No se justifica por tanto un privilegio de “compensación” (Assoun, 1999, p. 154) ...el pasado del sufrimiento real se evoca como una coartada para no curarse, para no entrar en una lógica del renunciamiento relativo que llevaría al sujeto a reconciliarse con la realidad y construirse una posibilidad en el mundo.

Las calles invadidas de pordioseros, personas mutiladas, mostrando las cicatrices abiertas, la putrefacción, no son una confirmación del sistema que se empeña en abortarlos del sistema de producción-reproducción. ¿No implica su presencia desencarnada una ratificación de su posición de “miseria” y en ello se juega una coartada a no moverse de dicho lugar? ¿Se trata de algo del orden de la decisión individual o conlleva a una complejidad y efectos de una producción social?

Se constatan los discursos en las madres y en muchos niños, jóvenes y adultos en donde se detecta la coartada para no curarse, que complica una posibilidad de renunciar al estatuto e identificación con la discapacidad. En el salón de clases se escucha “es que no puedo”, “soy tonto”, “piensa, piensa, piensa”.

3. Sobre-compensación. En esta posición, lo que está en juego es **“una idealización – en cierto sentido sobre-compensadora – de la ‘herida’... lo lleva a lograr lo que nunca había hecho antes del trauma”** (Assoun, 1999, p. 155). Lo que refieren las madres como una bendición, acicate al logro, impulso a deslindarse de la identidad con el peligro de hiperpotenciarse como defensa, o bien intenta una renuncia a la identificación con la discapacidad y se reconcilia con la “realidad”. Requiere un movimiento, el sujeto se las arregla en el mundo para tener un sentido a contrapelo de la discapacidad.

4. El narcisismo como ley suprema. El sujeto se puede instituir de manera mortífera y encontrar en el “trauma” (el perjuicio) un hogar de energía y responde inversamente al lugar asignado del “estar fuera de la ley”, de la norma, de los derechos. Se vuelve un disidente que lo lleva a una espiral insensata de indemnización. Lo merece todo, pide o exige todo, lo cual puede llevar desde los efectos de satisfacción masoquistas hasta las torturas morales hacia el próximo (Assoun, 1999). Pueden llevar a cabo reales estrategias de destrucción hacia sí mismos o hacia los otros. La legitimidad narcisista parece implicar una disidencia con la legalidad simbólica. Así, la convicción de un perjuicio originario, paradójicamente, es la base de un sentimiento de hiperpoder psíquico o, más precisamente, la reivindicación de “privilegios” como daños-intereses, en tanto reparación de un cierto “dolo” primitivo.

Cabe mencionar que si la sociedad no los ubica como sujetos de derecho (Assoun, 1999), ni siquiera se esperará de ellos lo que se espera de todo sujeto social, y aquí cabe especialmente mención de la sexualidad. Pareciera que en los niños con cierta discapacidad no se les puede incluir en el orden de las regulaciones, es decir el orden de las prohibiciones y permisiones. Son la excepción a la regla, a la norma. Así, los padres, madres, hermanos se visten y desvisten enfrente de ellos, o los visten y desvisten delante de todo mundo, como

si no existiese ahí el pudor o la intimidad. Las madres los acuestan con ellas sin importar la edad, son los angelitos asexuados. Se dice especialmente del imaginario de los niños con Síndrome Down, que son unos “angelitos”, hasta que llega la adolescencia, y es entonces cuando los padres no se explican cómo es que ahora son tan “extraños” a lo que venían siendo.

Entonces, si la discapacidad ha sido constituida, desde un referente de exterioridad, como signo de diferencia, alteridad o extranjería y si la discapacidad no está en el sujeto, sino que se ha inscrito, pronunciado y enunciado en la trama histórica-social de la modernidad, cabe preguntarse si no se requiere otra aproximación para revertir la posición de “discapacidad” como falta y carencia de algo sustancial en la que han quedado inscritos una diversidad de niños y personas. Asimismo, ¿no se requerirá otra manera de intervenir con los agentes de las prácticas educativas para abordar la “alteridad”, la “diferencia” tanto en ellos mismos como en los otros? ¿No se trata de empezar a trabajar desde la subjetividad, reconocida siempre, pero no abordada como punto medular e inherente de toda relación humana?

De todo esto nos surge la idea de la urgente necesidad de la recuperación de los agentes de las prácticas educativas, donde se retome su experiencia vital, su trayectoria profesional-personal en las diversas funciones que han desarrollado.

Si bien la intencionalidad positiva hacia la diversidad es un hecho contundente en el discurso de todos los agentes educativos, su implementación en las prácticas es, y sigue siendo, paradójica³, “un hueso duro de roer” como lo expresó una directora de escuela durante una de las investigaciones realizadas para las evaluaciones externas al PNFEIE del 2004 al 2006⁴. En estas evaluaciones se encontraron como problemas prioritarios el que los agentes no sabían o no podían instrumentar las teorías en sus prácticas, no encontraban resolución a sus problemas y por ello clamaban capacitación; sin embargo, en el trasfondo, siempre manifestaban un temor, un horror, un impasse, una impotencia. En tanto, en la diversidad de agentes (padres, docentes, directores, autoridades) en donde la integración había dado resultados, nunca expresaron la intervención de la teoría como algo prioritario para su logro. De

todo esto, se construyó la categoría de concernimiento: como la subjetividad comprometida de todos aquellos agentes en donde la situación de “discapacidad” del niño no resultó ajena; los implicaba, sentían que era de su incumbencia, que algo tenían que hacer. Reconocían su impotencia, sufrían, se esforzaban, implicaba riesgos, frustración etc., y sin embargo mantenían en pie su deseo por que algo tenían que cambiar, hacer, y finalmente lo lograban. Es decir la “discapacidad” se transformaba, de ser algo ajeno, distante, inasimilable: la alteridad radical; se reconvertía en una relación con un sujeto, una mismidad, un prójimo.

Entre las propuestas que se hicieron al programa estuvo aquella de que es necesario partir de una situación de conflicto, la cual en el proceso de Integración o de Inclusión Educativa, coloco a todos los agentes frente a una **situación traumática**. La propuesta implica abordar desde la experiencia de los agentes las situaciones problemáticas a las que se han enfrentado. Todo trauma es siempre “en el otro”, en un semejante en el momento en que encuentra algo insoportable e innombrable. A ello se añade que, por la larga historia de producción del significado de discapacidad como un perjuicio para el sujeto que la “padece”, la discapacidad también afecta y produce una suspensión en los otros. El pre-judicio de la discapacidad produce la rasgadura y separación entre los unos y los otros, los unos que no reconocen la diferencia en otros, por no reconocerla en ellos mismos.

Con esto, se apuesta por introducir la subjetividad y abordar la alteridad que se produce en todas sus dimensiones en las prácticas educativas. Abrirse a la diferencia, a la alteridad, es permitirse la interrogación, intentar apalabrar la diferencia, sin intentar suturar la desgarradura y separación que produce la diferencia tanto en unos como en otros; implica un riesgo, un abrirse a lo desconocido, a lo innombrable e intentar de nueva cuenta apalabrar lo real y soportar lo imposible de ser simbolizado.

Se trata de introducir una noción de sujeto más allá de las líneas teóricas del desarrollo, de la rehabilitación, del constructivismo y cognoscitivismo, hoy más que nunca el psicoanálisis, la filosofía, la lingüística y la cultura tienen mucho que aportar.

Sería una apuesta digna de aventurarse. Sobre todo porque

la pregunta por el ser tiene que ver con el lenguaje, es decir con el “nosotros” y si se vislumbra el problema como un nosotros, se está en posibilidades de gestar una apuesta por salidas, por disertar, discurrir, imaginar y apostar por un movimiento entre los propios instituyentes de las prácticas, es decir los propios agentes de las mismas, tomarán su papel como corresponsables, como verdaderos actores y gestores del cambio propuesto por ellos mismos. La apuesta es intentar subvertir el funesto destino de la exclusión de los sujetos con “discapacidad”. El compromiso por un nosotros, no por ellos, bien podría indicar una puerta, una ventana, una mirada que interroge de nuevo todo y nos haga intentar, de nuevo otro camino.

Se trata de permitir la experiencia heterónoma, no homogeneizante, introducir una actitud que no busque de inmediato respuestas fáciles ni salidas inmediatas, instrumentalistas. Apostar a la creación y realización de nuevas tareas que vayan produciendo una recepción paulatina pero efectiva de nuevas realidades. Introducir una “simbolización” restauradora y potencial de la experiencia política fundamental: mirar de frente la alteridad íntima, intentarlo, que implica la reapropiación de una verdad inalienable, es apalabrar **lo Otro**, creando y recreando en la dimensión lingüística, espacial y temporal los nuevos significantes que permitan intentar escuchar el concierto de los sonidos del silencio, de la palabra enmudecida y revivida en el potencial del espacio y del tiempo y que nos permite trasladar las significaciones de ceguera, sordera, parálisis de experiencias, de movimientos y de pensamientos a su dimensión originaria de lo social y cultural, y desde ahí iniciar la transformación y creación de las nuevas experiencias que nos deparará revertir el destino funesto de la discapacidad hacia un nuevo destino de lo humano.

A manera de cierre

Tratando de puntualizar, sin con ello minimizar lo reflexionado y expresado anteriormente, podemos decir que:

1. El sujeto con discapacidad se constituye de origen como posicionado desde un pre-juicio originario que coloca a un sujeto (niño-hombre) en una condición de perjudicado, con un daño y con un destino prefigurado de consecuencias.

2. En lo simbólico. ¿Qué relación guardan pre-juicio y perjuicio? ¿Es el sujeto el perjudicado por lo real de su cuerpo? ¿Lo real constituye el perjuicio originario? ¿O somos nosotros los testigos de dicho perjuicio? De esta forma, se requiere abrir una investigación en la construcción de la polifonía de significados de la posición del perjudicado, así como la discernibilidad indiscernibilidad del sujeto “que habla, vive, en, con y desde la discapacidad”, ¿habla él o es hablado? Si sobre él recae el pre-juicio, ¿cómo asume y se identifica con el daño, vivirá como testimonio de un síntoma cultural? ¿Qué figuras asume?

3. El origen de la diferencia. Es importante la pregunta por el proceso de constitución de cómo una diferencia se constituyó en una separación, un estar “fuera de”. ¿En qué consistió el origen de la condición de estar “fuera de”? ¿Cuáles han sido sus figuras y sentidos que dieron por resultado la exclusión, la discriminación o marginación? ¿Cómo a pesar de las intenciones de integración que desde el origen tuvo la Educación Especial resultó siempre un efecto de exclusión?

4. El concepto de discapacidad y el pre-juicio. Se ejemplifica la deuda histórica que los conceptos tienen sobre su origen y cómo, al omitirlo, obscurece o pone en suspenso la comprensión de los mecanismos de exclusión constituidos a contrapelo del sentido explícito de la integración.

5. La eficacia de los mecanismos de exclusión: “estar fuera” o “estar dentro”. Cómo se constituyen los mecanismos de identidad de los Unos y los Otros. En la construcción de las prácticas educativas, es notable los mecanismos polimorfos de exclusión en la vida cotidiana.

Los niños con discapacidad se encuentran posicionados como “unos” cuando la relación entre los niños es eso: niños y no el compañerito que está “malito”, “enfermito”, “delicadito” etc. cuando atraviesa entre ellos una relación lúdica, de solidaridad y no de asistencialismo, de compartir experiencias varias. Para el docente será un niño como todos, cuando deje de pensar que lo que requiere es capacitarse y aprender a través de mediaciones instrumentales cómo tratar al niño. Nos referimos a que la diferencia pase al plano de la semejanza y no del abismo indescifrable.

6. Por último es necesario subrayar que también es cierto que el destino de perjuicio también los acercó a los significantes de lo Otro, lo extraño, lo diferente, y ello se constituya en un potencial de acercamiento y recepción a realidades que desde el sistema de la producción son imposibles de abordar. El juego y el arte muestran aquí todo el potencial por explorar. Si de entre las prácticas que producen ruptura de lo rutinario se encuentran el arte y el juego, tal pareciera que las personas con discapacidad podrían subvertir mucho más fácilmente el sistema de producción e iluminar nuevos caminos en el encuentro con la Naturaleza y potenciar el acercamiento entre los hombres. Con ello desmontarían la barrera que el sistema de instrumentos impone en la separación entre los hombres y Naturaleza y estaríamos en el umbral de entrar a nuevos horizontes de experiencias de plenitud, a partir de lo que nos puedan compartir y nos permitan introducirnos y arriesgarnos a la producción de una nueva semiótica de la diferencia. Así el arte puede introducir una simbolización restauradora y potencial de la experiencia política fundamental: de la anulación de la perversión técnica y el establecimiento de nuevos sentidos del mundo de la vida; de la reconstrucción de la “naturalidad” de lo humano... (Echeverría, 2001).

El arte, como lo expresó Echeverría (2001), permite dentro de lo rutinario, sin necesidad de drogas, ni rituales, y dentro de la cotidianidad apalabrar lo Otro, creando y recreando en la dimensión lingüística, espacial y temporal los nuevos significantes que permitan intentar escuchar el concierto de los sonidos del silencio, de la palabra enmudecida y revivida en el potencial de la simbolización espacial y temporal, que nos permite trasladar las significaciones de ceguera, sordera, parálisis de experiencias, de movimientos y de pensamientos a su dimensión originaria de lo social y cultural y desde ahí iniciar la transformación y creación de las nuevas experiencias que nos deparará un nuevo destinar de lo humano.

Notas

1. Los Centros de Atención Múltiple (CAM), son centros especializados para la atención a las personas con “discapacidad” múltiple y severa en México y están a cargo de la subdirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.

2. Algunos autores que citan referencias de la discapacidad considerada como algo universal y de todos los tiempos son: Sevilla y Colaboradores; Bartel y Guskin citando a Farber, Martínez Olivera, Martínez Maldonado e Ibarra Cisneros, Méndez. Todos estos autores están citados en la Tesis de Doctorado de Jacobo, Z.; **Las Prácticas de Integración Educativa: Su Deriva Histórica y Construcción de una Mitología Infantil** de la Facultad de Filosofía y Letras; Posgrado en Pedagogía-UNAM. Versión para examen de candidatura, junio 29 de 2006, p. 5 y 6.
3. Lo paradójico refiere a aquello que se puede tolerar pero no resolver.
4. El Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE) es el programa oficial que, en México, está a cargo de la Subdirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, y el cual, entre sus premisas, establece la necesidad de evaluaciones externas del mismo, en las cuales las autoras fungimos como responsables.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Barcelona, España: Paidós.
- Assoun, P.- L. (1999). *El Perjuicio y el ideal*. México, DF: Nueva Visión.
- Benjamín, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México, DF: ABADA.
- Derrida, J. (1968). *La différance*. Conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada simultáneamente en el Bulletin de la Société française de philosophie (julio-septiembre, 1968). Recuperado el 16 de Enero, 2008, de <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/textos.htm>
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2002). *Y mañana qué...* México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Diccionario de la lengua española (2005). Recuperado el 25 septiembre, 2008, de <http://buscon.rae.es/drae/>
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México, DF: ITACA /UNAM.

Guillaume, M., & Baudrillard, J. (2000). *Figuras de la alteridad*. México, DF: Taurus.

Jacobo, Z. (2009). El Arte como alternativa a la sordera del significante de la discapacidad. In *Memorias del Primer Congreso Nacional "Arte y Discapacidad 2005"*. Michoacán, México. Recuperado el 1° de Octubre, 2008, de http://arteydiscapacidad2005.michoacan.gob.mx/memorias/memorias6_conf_magist1.htm

Skljar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Recebido em 10 de julho de 2008

Aceito em 25 de agosto de 2008

Revisado em 19 de dezembro de 2008