



Interculturalidad, educación y discapacidad: repensando la relación entre los institutos desde una perspectiva ética

Interculturality, education and disability: rethinking the relationship between institutes from an ethical perspective

AFONSO, Viviana¹

Afonso, V. (2019). Interculturalidad, educación y discapacidad: repensando la relación entre los institutos desde una perspectiva ética. *RELAPAE*, (10), pp. 57-67.

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación ha sido elaborado con el propósito de interpelar la educación para las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE) desde una perspectiva ética que desande un camino hacia una comprensión desnaturalizada y fidedigna. Para ello se ha optado por correr el punto de mira desde la clásica categorización del instituto como un mero mecanismo homogeneizador, hacia una visión que lo dimensiona como oportunidad para la realización de las personas. Es importante tener en cuenta que los procesos educativos se encuentran, cada vez con mayor énfasis, volcándose hacia el sujeto en pos de otorgarle el protagonismo que merece, superando así viejas ataduras que generan un viraje producido hacia el reconocimiento de la importancia que posee la diversidad, la interculturalidad y lo interrelacional en el ámbito educacional. En tal sentido se ha practicado una relectura de grandes pensadores en una senda que permita perfilar el fundamento y horizonte del nuestro.

Palabras clave: Educación inclusiva/ Necesidades educativas especiales/ Diversidad/ Interculturalidad/ Discapacidad

Abstract

The article has been developed with the purpose of addressing education for people with disabilities or special educational needs (SEN) from an ethical perspective that unravels a path towards a denatured and reliable understanding. For this, it has been decided to run the focus from the classical categorization of the institute as a mere homogenizing mechanism towards a vision that dimensions it as an opportunity for the realization of people. It is important to bear in mind that the educational processes are, with increasing emphasis, turning towards the subject in order to grant him the prominence he deserves, thus overcoming old ties that generate a turn produced towards the recognition of the importance that diversity has, interculturality and interrelational in the educational field. In this sense, a rereading of great thinkers has been practiced in a path that allows to outline the foundation and horizon of ours.

Keywords: Inclusive education/ Special educational needs/ Diversity/ Interculturality/ Disability

¹ Universidad Abierta Interamericana (Argentina) / viviana.afonso@uai.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone interpelar a la educación para las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE) desde una perspectiva ética que desande un camino hacia su comprensión, corriendo el punto de mira desde la clásica categorización del instituto como un mero mecanismo homogeneizador hacia la oportunidad que representa en tanto que sus procesos se encuentran, poco a poco, volcándose hacia el sujeto, otorgándole el protagonismo que propone la superación de las cuestiones materiales y que pone foco en el otro, en la diversidad, la interculturalidad y lo interrelacional.

En la línea ideológica mencionada, en esta producción se articulará una dinámica que prevé una estructura ágil que, a su vez, presente un esquema de pensamiento coherente y amplio, entre los muchos posibles, que asista a mejorar nuestra calidad educativa y el proceso de diseño, implementación y continua evaluación de una realidad compleja y cambiante que nos une como seres humanos.

Por lo tanto se potenciará una secuencia de pensamientos que se entrelacen y eslabonen evolutivamente y que, utilizando metafóricamente el mito del maestro Platón, permitan salir de una caverna, para analizar la siguiente y continuar así sucesivamente hasta maximizar todo lo posible la comprensión respecto de cada instituto relativo al tema en estudio (Calva González, 2013).

Asimismo, como proceso necesario, el razonamiento lógico y metódico que se esbozará en las líneas que se consignan a continuación y el andamiaje intelectual expuesto no se sustenta como la única verdad posible en torno al tópico planteado, sino que parten desde la premisa que aboga por la igualdad de las personas como miembros de la humanidad, como iguales en la diversidad y como seres únicos e irrepetibles que comparten culturas que los circunstancian (Verdú, 1957).

En tal sentido, el tema será abordado desde una perspectiva fenomenológica que analice el derecho de las personas teniendo siempre presente la triple dimensión de la estructura legal subyace, fomenta y toma parte en todas las relaciones humanas del Estado de Derecho (Reale, 1997).

Ello invita a dimensionar el trabajo en el plano fáctico, es decir aquél en el que los hechos toman lugar, acaecen; por otra parte también se presentará una imagen del plano ideológico, a partir de la ponderación de las circunstancias culturales, el lenguaje y las normas que enmarcan esta temática; y por último el plano epistémico, o en otras palabras, el estudio de la cuestión en procura de avanzar hacia un mejor conocimiento, interrelacionando los valores históricos, sociales, económicos, políticos, culturales y coyunturales que dan lugar a que los fenómenos sociales se den en la forma en que lo hacen y no en otra (Reale, 1996). Todo, conforme se anticipara ut-supra, como senda hacia la mejor comprensión de la temática y como paso necesario hacia una propuesta que posibilite la mejora de las situaciones de vida de las personas comprendidas por el ensayo.

Ahora bien, uniendo los conceptos mencionados, es de nodal importancia tener en cuenta la paradoja que implica pensar que un dispositivo político diseñado para enseñar a muchos lo mismo, ahora se encuentre intentando contemplar la individualidad de cada yo, que a la vez es otro.

Es menester destacar que ello además representa una fuerza relacional que sobrepasa ese yo y ese otro y propicia una ocasión que lleva a observar la evolución del instituto desde lo fenomenológico, aunque también más allá del fenómeno, para partir desde una premisa originada desde las palabras de Nietzsche al manifestar que no existe una verdad absoluta respecto de los hechos, sino interpretaciones; y justamente esta producción procura interpretar la temática relatada desde una de las perspectivas posibles.

En virtud de todo lo manifestado, en adelante se realizará un recorrido de los postulados de los más prestigiosos y brillantes pensadores filosóficos contemporáneos, entre los que se destacan Walter Mignolo, Enrique Del Percio, Catherine Walsh, Jacques Derrida, Emmanuel Lévinas, Jiovany Samanamud Ávila, Emilio Tenti Fanfani, Carlos Skliar, Carlos Cullen, Friedrich Nietzsche, Paulo Freire, Juan Carlos Gutierrez Condori, Daniel Feierstein, Marcelo Rocha, Indiana Vallejos y Rodolfo Kusch, con el propósito de evaluar y dimensionar, desde la reflexión y la crítica, el vínculo entre la educación y discapacidad y las necesidades educativas denominadas especiales desde una ponderación ética.

2. SISTEMATIZACIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD.

La transmisión de cultura mediante su sistematización no escapa a la matriz de dominación de los grupos hegemónicos. Este proceso, complejo y a su vez dinámico, se constituye como factor decisivo en lo social a partir de contemplar de manera singular la infancia y su evolución, de establecer espacios específicos destinados a la educación de los infantes, adolescentes, jóvenes y adultos, de determinar los parámetros de lo común y lo no común, de promover la construcción de especialistas de la enseñanza, de fomentar la prevalencia de la obligatoriedad de la educación a través de la sanción de leyes y también delimitar los contenidos y valores que deben ser objeto del proceso educativo mediante el ejercicio del poder público.

De esta forma, el posicionamiento de la escuela y sus prácticas como medio preponderante de transmisión de cultura se constituyen contextualmente de acuerdo a los principios que enmarcados en su proceso, tanto en conocimientos y representaciones como en disposiciones (Tenti Fanfani, 2010). Es en estos términos que se envuelve a los sujetos sociales en una relación contenida entre el saber y el poder, mediante la implementación de recortes culturales que originan exclusión del aporte de otras culturas posibles, apagando su voz, oprimiendo su existencia y, al mismo tiempo, promoviendo control sobre la producción y reproducción cultural.

De acuerdo al esquema de pensamiento de Foucault (2009), la escuela es un aparato de examen continuo y sin interrupción que acompaña y legitima el proceso de enseñanza cuyo cometido permite medir y sancionar en el mismo acto, imponiendo una lógica reduccionista que legitima disciplinariamente el discurso de las clases dominantes. Ello resulta visible a través de la concreción y desarrollo del currículum escolar, en tanto éste propicia una inclusión que encubre un proceso de exclusión, actuando así como tecnología o aparato de producción de conocimientos de índole selectivo -y se agrega colonial- en la que se impone y se somete a los individuos a la apropiación de un saber específico y de una ciencia determinada desde el paradigma de la verdad absoluta, promoviendo así procedimientos que procuran no dar lugar a la alteridad, ni a la producción cultural sin limitación, sino todo lo contrario.

En tal sentido Skliar (2003) interpreta que el proceso educativo, tan lento y gradual como violento, motiva la aprehensión de los saberes como idóneos, de la ciencia como indiscutible y de la verdad como la única posible o aceptable, para lograr que el otro (el estudiante, el sujeto adulto futuro) se apropie de estas premisas y las viva como suyas naturalizándolas y en virtud de ello resulta necesario interpelar su legitimidad, sus normas y su direccionamiento desde una perspectiva ética que abogue por la interculturalidad.

Por lo tanto la dimensión normativa de la educación, en la que se haya también el currículum escolar que determina en gran medida los procesos escolares, responde intencionalmente a criterios históricos y contextuales que regulan al sistema determinando modelos en el que se articulan teorías y prácticas desarrolladas como políticas constitutivas de creencias, reglas, valores, sanciones, tradiciones, representaciones y exclusiones que enmarcan dicho universo.

Como lo expresa Carlos Cullen (2007) la educación, así visualizada, se encuentra comprendida por una red de relaciones complejas, se posiciona como un todo homogeneizador que a partir de sus instrumentos y métodos no da lugar, al menos en la forma ideal propuesta desde lo discursivo, a la verdadera diversidad, a la alteridad, al otro en su plenitud.

Continuando esta línea argumental, es importante tener en cuenta que la contribución de la educación en la construcción de las identidades individuales y colectivas ejerce simbólicamente una violencia hegemónica que impone las categorías de un “Yo” (un normal) y de “Otro” (peyorativamente) sin mediar un verdadero consentimiento en la aceptación de esa realidad y sin que haya sido producto de una libertad de elección, de vida (UNER, 2009), sino el producto de una ideología dominante plasmada en un documento de acatamiento y obediencia obligatorio por parte del conjunto de los particulares de la sociedad.

En virtud de ello es necesario considerar que la construcción social reinante en cuanto a que la discapacidad concibe a dicho concepto como un fenómeno y por tanto un hecho, se encuentra llena de preconceptos y estereotipos devenidos de un imaginario estigmatizador que enfrentan únicamente aquellos que se encuentran así definidos socialmente y que deben lidiar con los constructos de la homogeneidad excluyente que los segrega y le imprimen un número ilimitado y siempre creativo de barreras opresoras para el desarrollo de su vida (ROCHA, 2013).

Ponderando lingüísticamente el término discapacidad, es menester destacar que, como su propia palabra lo indica, refiere a una “no capacidad”, a una “falta de capacidad”, a un “excluido” por no entrar dentro de los parámetros de lo “normal”, de lo “común”, sometiendo así a enteros grupos de seres humanos a una sectorización peyorativa a través de constructos ideológicos que así lo imponen, generando una paradoja que pretende reconocer derechos al mismo tiempo que se los vulnera.

Es radical tomar en cuenta que esta construcción lingüística puede apreciarse a partir de la formulación y definición del concepto a través de diversos y reconocidos institutos a nivel internacional, tal y como puede probarse leyendo lo publicado por la Real Academia Española (RAE) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Según lo expresado por la RAE (2018) la palabra discapacidad comprende a la “condición de discapacitado” y este último término obedece a la conceptualización que como adjetivo sirve para calificar a “una persona: Que padece una disminución física, sensorial o psíquica que lo incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida”.

Por su parte, la OMS recupera en gran medida la conceptualización esbozada en el párrafo anterior sosteniendo que

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2018)

Siguiendo las palabras del ilustre Chomsky (2003), el lenguaje obedece a mucho más que permitir la mera comunicación entre las personas, ya que actúa directamente sobre el pensamiento y la forma en que las personas construyen sus andamiajes y estructuras mentales con las que interactúan socialmente. Por lo tanto es menester tener muy presente que cualquier constructo ideológico, como lo es un término

lingüístico, obedece a un esquema de razonamiento digno de ser objeto de reflexión y revisión en cuanto a su legitimidad y validez.

Observando lo manifestado, resulta conveniente apreciar que la discapacidad es una fabricación intelectual que se posiciona como una categoría tanto social como política y genera una predisposición en la interrelación de los individuos entre sí y con la sociedad en todas sus dimensiones (social, jurídica, económica, histórica, etc.).

Rememorando las palabras de Feierstein (2009) con el objeto de relacionar este instituto con el educativo, y poniéndolas en diálogo con las ideas de Derrida (1998), el conjunto de la sociedad se propone integrar al ámbito educativo al sujeto con NEE imponiéndole la sujeción a cláusulas normalizadoras que lo interpelan a funcionar en un entorno lo más “normal posible”, proponiendo el ejercicio de soluciones compensadoras que no logran superar los obstáculos existentes. En suma, esta circunstancia reafirma el determinismo de lo normal que lejos de abogar por ese otro lo impulsa a la incorporación en un entorno que no fue pensado, en principio, para él.

En la misma línea, Vallejos (2008) interpreta a Foucault respecto del concepto de anormalidad identificando a la discapacidad como una de sus posibilidades fundantes. Este pensamiento estandariza lo anormal en vínculo estrecho con lo médico, sectorizando de una forma singular a aquél en condiciones médicas diferentes a la mayoría de las personas. Dicha posición trivializa al sujeto y lo vuelve un objeto de la tecnología que propone la medicina. Por lo tanto, aquél que es considerado por fuera de lo normal de acuerdo a las reglamentaciones vigentes y operantes en determinados contextos sociales sufre una exclusión bajo mantos de supuesta humanidad, que simulan incluir la diversidad desde una posición en donde el “otro” ya se encuentra discriminado.

Teniendo en consideración todo lo manifestado, es posible afirmar que al hablar de diversidad en el ámbito pedagógico se sitúa en el lugar de extraños a seres humanos que por sus atributos son diferentes y por lo tanto son considerados “otros”, fuera de lo “normal”. La utilización del término en este sentido, delimita una frontera que separa un “nosotros (los normales)” de un “ellos (los anormales)” y se fomenta de esta manera el uso del concepto de alteridad como un sinónimo de la anormalidad.

Este contrasentido genera una desigualdad que conduce hacia la exclusión y la marginación, estigmatizando y etiquetando políticamente a los seres humanos con eufemismos que lejos de sumar discriminan y recortan la cultura consecuentemente con un discurso monocorde (Skliar, 2015).

3. DISCAPACIDAD E INTERCULTURALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA (DES)COLONIAL² Y (DE)CONSTRUCTIVA.

En el orden relatado, es posible afirmar que hoy más que nunca esta discriminación cultural hace eco, no sólo en cuanto a las costumbres de aquellos de diferente nacionalidad, sino que se evidencia también inmersa dentro de los senos sociales de un mismo origen nacional, que en el constructo denominado “discapacidad” observa uno de sus exponentes.

² Se aclara que para este ensayo el término *decolonial* y *descolonial* son tomados como sinónimos ya que dependiendo del autor el mismo puede variar levemente de acuerdo a su postura particular sin que ello obste los principios generales que promueve esta línea filosófica.

Esta premisa conduce a pensar el desafío de la interculturalidad desde una visión que procure decir y pensar de una manera diferente, que busque con decisión y perseverancia todos los rodeos que pongan en diálogo a las diferentes culturas, en el convencimiento de que la razón siempre se encuentra contaminada contextualmente y que la riqueza se halla justamente en ese diálogo con las contaminaciones más que en simplemente sustraerse a ellas (Cullen, 2003). Ello llama a contemplarla como dialéctica constante e interpela a la educación en forma directa “en el sentido fuerte de salir de la interacción habiendo aprendido algo del otro, y no meramente dejándolo ser” y que en el encuentro entre las distintas culturas se abra una posibilidad de construir en la unión (Cullen, 2006, pág. 5).

Esta mirada, según Gutiérrez Condori (2007), implica desarrollar políticas que potencien lo cultural y se encuentren encaminadas al conjunto de la sociedad, pero también a cada individuo. Para ello se debe romper con los modelos que se caracterizan por posiciones que conducen a la exclusión y la intolerancia; en otras palabras propiciar, tanto desde la intelección como de la acción, el desarrollo del respeto al otro, a la diversidad.

Esta línea argumental, con gran aceptación en estos tiempos, concibe a la educación como un montaje sistémico propio de la hegemonía y dominación capitalista que impone prácticas exclusorias y de allí la necesidad de repensar el instituto en pos de construir una herramienta que sea capaz de enfrentar el desafío que plantea el giro civilizatorio hacia la descolonización, hacia la liberación de cadenas dogmáticas propias del mantenimiento del status quo que no permite que la ética tome el lugar que le es propio.

Al respecto, Lévinas (2004) nos regala una premisa fundamental cuando expone la necesidad de propiciar una ética educativa que parta desde la idea de superar la alienación resultante del logos universal impuesto por la ideología del dominante que ha expulsado a las sombras a todo aquél que ha sido conquistado. En otras palabras, romper con las tecnologías propias de la opresión que buscan siempre construir la identidad de los sujetos de acuerdo a su propia intencionalidad y dentro de lo aceptable desde su identidad hegemónica.

Este rompimiento, concordante con las premisas de la descolonización, no debe someterse a un simple reduccionismo hacia la recuperación de una identidad o subsumirlo dentro de la problemática de la utópica igualdad. Más bien, se trata de un problema que demanda una inclusión, que integre, que no sea parcial, que no tenga lugar en la misma fórmula monocultural que viene excluyendo hace cientos de años (SAMANAMUD ÁVILA, 2012).

En consonancia con esta proposición Walter Mignolo (2009) convoca a producir un “giro epistémico descolonial” con el objeto de construir una resignificación de procesos y determinismos de la educación a partir de una dialéctica coincidente con la concepción crítica que erigió Horkheimer y de esta forma dar lugar a un pensamiento fronterizo que no se limite por encontrarse situado desde una perspectiva (eurocéntrica) que únicamente procure ordenar y organizar todo lo que nos es percibido intelectualmente, sino que facilite la posibilidad de examinar la lógica subyacente y las consecuencias que producen los fenómenos sociales y promover nuevos saberes, nuevas concepciones del ser y la construcción de otros mundos posibles.

Coincidentemente con el planteo realizado, Derrida (1998) en una relectura de Nietzsche afirma que no existe una única y absoluta verdad sino que todo puede ser de otra manera. Esto abre la posibilidad de afirmar que si hay una idea que se posiciona como “la verdad”, como precepto incuestionable, ello puede y debe ser analizado pormenorizadamente, deconstruido, ya que se trata más bien de la imposición de una perspectiva, de un ejercicio de poder específico que obtura las demás posibles, en virtud que todo concepto supone siempre una política en tanto que al visualizarlo a la luz de sus múltiples interpretaciones posibles a lo largo de su historia una resulta ganadora y limita o bien excluye a las demás.

Para salir de ese círculo es necesario correr el velo, percibir la trama oculta, la historia invisible del mismo, dado que de otra forma se está aceptando una violencia tan simbólica como efectiva.

La deconstrucción, como práctica ética de todo lo que hacemos, es la base para interpelar los mecanismos imperantes en la realidad. Ello en tanto que esta actitud descencializa, antidogmatiza y permite exhibir el carácter paradójico e inconcluso de todo lo que hacemos y somos, posibilitándonos ver que no todo siempre tiene que ser de la misma manera y es justamente esa la perspectiva que se propicia desde este trabajo.

Por lo tanto deconstruir es deshacer, sin que ello implique destruir, los sistemas de pensamiento que se nos revelan como únicos, como hegemónicos, como verdades absolutas para dar lugar a otras concepciones en un acontecimiento que se da desde la experiencia, desde lo vivido, desde el pensamiento y desde el sentir.

Este acontecimiento se encuentra motivado por el otro, con uno mismo, con nosotros en la búsqueda de la justicia, ya que

Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja [...] a intentar ser justo con el otro -o conmigo mismo como otro- (DERRIDA en SKLIAR, 2015, pág. 30)

En este punto del trabajo resulta conveniente recordar la idea que Catherine Walsh (2012) sostiene respecto de la importancia de concebir la estrecha relación existente entre interculturalidad y descolonialidad ya que ello conduce a poder construir pensamientos alternativos al del occidental para dirigir la lucha hacia nuevos modos y condiciones de vivir, saber y ser distintos.

En tal sentido, la interculturalidad se presenta como un complejo entramado interrelacional que mediante negociaciones e intercambios culturales produce una múltiple vía en busca de la equidad entre personas, conocimientos y prácticas diferentes, que lejos de hacer un mero reconocimiento o de tolerar al otro deben impulsar la creación de espacios en el que se encuentren seres, saberes, sentidos y prácticas en todas sus formas y representaciones (Walsh, 2012).

Ello no implica desconocer todos los logros y avances a los que se ha llegado en el ámbito educativo, como tampoco se sugiere la eliminación de los derechos específicos o de los textos normativos que envisten de derechos a los seres humanos, sino fomentar una revisión (constante) de los propósitos y perspectivas que guían la mentada inclusión que se propicia desde la regulación legislativa como orientadora de la actividad y las conductas sociales. Porque sectorizar personas desde la lingüística legislativa, como punto de partida, impone una desvalorización del individuo que se encuentra comprendido en ese grupo social.

Más aún cuando para poder hacer valer los derechos que le corresponden como ser humano, los sujetos se ven obligados a la realización de trámites excesivamente burocráticos y médicos, ya que se los está sometiendo a una doble imposición que propicia una carga tanto física como intelectual innecesaria.

En consecuencia, lo que se requiere no es un simple cambio de las leyes que encuadran la cuestión, sino una reingeniería social que construya una nueva lógica e interpele a la racionalidad hegemónica de forma tal de contribuir sustancialmente a la cimentación de una transformación de todas las construcciones que hacen a la vida en la sociedad contemporánea, entre ellas el Estado, el sistema jurídico y la educación, en pos de constituir verdaderos escenarios de igualdad y equidad que faciliten las condiciones hacia el 'buen vivir' (Walsh, 2009).

Por ello, para que exista una educación emancipadora de las cadenas de la opresión se vuelve necesario transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también sus sistemas y procesos a fin que los mismos tomen en cuenta y se basen en las relaciones interpersonales que lo materializan, promoviendo una participación efectiva y una adaptación personalizada a las individualidades de cada actor (por contraposición al esquema homogeneizador reinante).

En tales términos los valores principales que fundan la idea de la educación deben constituirse desde el reconocimiento de la igualdad, la no discriminación, la celebración de la diversidad y las buenas prácticas en pos de respetar al otro en su dignidad y sus necesidades de forma tal que la oportunidad de enseñar y aprender sea efectiva y pertinente desde una perspectiva social que combata la estigmatización (UNESCO, 2013) y se propicie desde el amor, desde la búsqueda de la felicidad continua que nos interpela en un sentido moral y ético, en la que lejos de existir únicamente un yo, existe un nosotros (Kusch, 1975).

Para ello será menester promover la interculturalidad desde una concepción crítica. Entenderla como una acción, una estrategia y un proceso que interactúa permanentemente en lo interrelacional para generar condiciones de respeto, de legitimidad, de simetría, de equidad, de igualdad como cimientos (algunos) de la felicidad.

Por lo tanto, resulta vital propiciar su construcción desde la ética que comprenda lo político, lo social y lo epistémico a fin de cambiar la matriz en que las relaciones tienen lugar, modificar las condiciones y dispositivos que generan barreras u obstáculos y se erigen como fuentes de desigualdad y discriminación (Walsh, 2010).

En dicha senda se torna pertinente visualizar a la discapacidad no como una cuestión del sujeto y terminar de promover el intento de sencillamente reconocerlo, tolerarlo o incorporarlo, bajo el eufemismo de la integración al ámbito de lo común de acuerdo a la matriz de poder establecida.

Resulta de suma importancia propiciar verdadera pedagogía crítica intercultural que asista a la transformación de la sociedad y para ello es necesario romper con el paradigma eurocentrista propio de la cultura occidental, cuestionando la asimetría en las relaciones de poder, sus tecnologías y dispositivos desde una perspectiva que no se base únicamente en el reconcomiendo de la diferencia sino en la superación de las desigualdades hacia la construcción de la felicidad en el encuentro de aquello que nos une (Freire, 2015).

Por lo tanto, y releendo la postura de Jaume Carbonell Sebarroja (2016) sobre los modelos educativos inclusivos, se entiende que la educación, comprendida como proceso que se debe ofrecer a todos sin diferenciación, imprime la necesidad de ser concebida, pensada y repensada en un paradigma que realmente propicie la cooperación en pos de incluir verdadera y sinceramente. Este concepto, inteligible tanto desde el pensamiento como desde lo pragmático, debe acoger las diferencias, celebrándolas en un conducto hacia la unión que elimine la segregación, el rechazo, el etiquetamiento y la estigmatización como vía idónea hacia la construcción de una sociedad más equitativa, justa y hermanada.

4. REFLEXIONES.

Propiciar la interculturalidad desde la vocación de generar unión, de continuar trabajando en aras a construir senderos educativos inclusivos abordados éticamente deben ser concebidos a partir de:

- ✓ Deconstruir: Es fundamental que la educación se reconstruya a partir de una perspectiva que no se base únicamente en el disciplinamiento social sino que proponga ponderar críticamente los principios de valoración de las obligaciones y los derechos y que favorezca la liberación de la subjetividad de las ataduras

del mercantilismo ya que la persona no tiene precio, sino que posee dignidad. Será menester facilitar el reconocimiento mutuo de esa dignidad por parte de los integrantes de la sociedad respetando y cuidando al otro y su singularidad. A raíz de ello resulta necesario abordar en el proceso educativo los saberes en un sentido amplio pero también crítico en el que el rol de la educación debe conducir hacia la comprensión de que la vida y las relaciones sociales son practicadas desde un saber y un no saber, de convivir y al mismo tiempo estar solo, de adaptarse a las normas y principios que rigen la conducta, pero también de perseguir deseos y aspiraciones personales porque la subjetividad además de dotar al hombre de capacidad de actuar y de pensar se compone de deseo y de poder, como también de acontecimientos y de azar (Afonso, 2016).

✓ Desestructurar: A fin de dejar de pensar la integración desde las mismas estructuras fundantes de la segmentación social y dar paso a una deconstrucción desde las distintas perspectivas del mundo y de las personas como sujetos que representan una incontenible fuerza relacional (DEL PERCIO, 2009), en aras a dar lugar a la alteridad no como un concepto sino como una realidad, porque la cuestión no debe erigirse desde la necesidad del “anormal” a integrarse al resto, sino en crear una sociedad que comprenda a todos y cada uno propiciando la educación como una herramienta de los hombres en su búsqueda de la felicidad.

✓ Desnormalizar: Tenemos la convicción de que es menester fomentar senderos que posibiliten la superación de la educación normalizadora, que viabilicen políticas que no se sustenten en una lógica de incluir al excluido ignorando ex-profeso que esa exclusión parte desde la misma ideología que a posteriori quiere incluir. Para ello será de vital importancia apreciar el giro descolonizador como una alternativa, no como un dogma, sino en el sentido de promover la deconstrucción de las políticas e instituciones vigentes tanto en su concepción actual como en su devenir histórico, para poder construir nuevas configuraciones que comprendan ese nosotros y a cada uno de nosotros.

✓ Decategorizar a los seres humanos: Resulta necesario producir un desplazamiento hacia la concepción de una mirada desprovista del todo homogeneizador, de la opresión que se consagra únicamente en las distancias valorativas, para descolonizar y deconstruir los institutos que se erigen y son determinados en torno al concepto de discapacidad. De esta forma se podrá dar lugar a una educación liberadora y propiciar la construcción social desde la diferencia y también desde la unión, desde el contemplar cada yo, que a la vez es un otro, pero que además representa una fuerza relacional que sobrepasa ese yo y ese otro, y nos interpela a observar incuestionablemente el nosotros.

Referencias bibliográficas

Afonso, V. F. (2016). Tensiones entre el currículum escolar y las teorías reproductivas. *Revista Sociales y virtuales*, 3(3). Recuperado el 1/12/2016 de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/tensiones-entre-el-curriculum-escolar-y-las-teorias-reproductivas/>

Calva Gonzalez, J. J. (2013). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Investigación bibliotecológica*, 27(60), 07-11. Recuperado el 30/9/2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000200001&lng=es&tlng=es.

Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. España: Ediciones Octaedro.

Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Traducción de Miguel Martínez – Lage y Eugenia Vázquez Nacarino. Barcelona: Editorial Kairós.

Cullen, C. (2003). La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas. En C. Cullen & M. Reigadas, *Globalización y nuevas ciudadanía*s (págs. 53-69). Mar del Plata: Suarez.

_____ (2006). *Interculturalidad: desafíos, promesas y riesgos*. Buenos Aires: Ed.

_____ (2007). *Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: Sudamericana SA.

Derrida, J. (1998). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI Editores.

Feierstein, D. (2009). *La construcción del "otro discapacitado". Apuntes para una apertura a la complejidad*. Obtenido de Conadis. Disponible en http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/varios/ponencia_feierstein.pdf. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez Coondori, R. (2007). *Conceptos para entender el proceso de descolonización*. Pukara, Periódico Pukara.

Kusch, R. (2016). *La negación en el pensamiento popular: 1975*. Recuperado el 1/12/2016 de: http://untref.edu.ar/icaatom/uploads/r/universidad-nacional-de-tres-de-febrero-2/6/2/626/La_negaci_n_en_el_pensamiento_popular.pdf.

Lévinas, E. (2004). *Difícil Libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Trad. Nilda Prados. Buenos Aires: Lilmod.

Mignolo, W. (2009). Ciudadanía, conocimiento y los límites de la humanidad. En J. Rösen, & O. Kozlarek, *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas* (págs. 59-79). Buenos Aires: Biblos.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Temas de salud: Discapacidades*. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>.

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es> Fecha de última consulta 01/07/2018

Reale, M. (1997). *Teoría Tridimensional del Derecho*. Madrid: Editorial Tecnos.

_____ (1996). *El término tridimensional y su contenido*. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/derecho50&div=5&id=&page=1996>

Rocha, M. (2013). *Discapacidad: Orientación Vocacional y Proyectos de vida*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Samanamud Ávila, J. (2012). Interculturalidad, educación y descolonización. *Integra educativa*, 67-80.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

_____ (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: 2010.

UNER (2009). *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

UNESCO (2015). *Declaración de Nueva Delhi sobre TIC inclusivas al servicio de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232026s.pdf>. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

Vallejos, I. (2008). *El otro anormal*. Entrada del blog Antropología social. Disponible en <http://antropologiasocialulm.blogspot.com.ar/2008/07/el-otro-anormal-indiana-vallejos.html>. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

Verdú, P. (1957). El horizonte iusnaturalista del derecho constitucional occidental. *Revista de estudios políticos*,(94), 135-172.

Walsh, C. (2009). Interculturalizar da nova Constituição equatoriana. *Revista Doutrina da 4ª Região*. Disponible en http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine_walsh.html. Último acceso en 01 de diciembre de 2016.

_____ (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.

_____ (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Fecha de recepción: 14-3-2018

Fecha de aprobación: 4-4-2019