



Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas en condición de discapacidad*

Marlem Jiménez R.

* Reflexión derivada del proyecto de investigación "Estrategia de inclusión inicial a la educación superior para personas en condición de discapacidad sensorial" 2010, realizado por la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Resumen

En el presente artículo se hace una reflexión sobre la relación entre interculturalidad e inclusión, como propuesta que permite pensar el acceso de las minorías en condición de discapacidad a la educación superior, teniendo en cuenta sus necesidades de formación. Para lograr este objetivo, se presentan algunas consideraciones sobre estos campos del saber, estableciendo sus puntos de encuentro en la perspectiva de una educación superior incluyente; se realiza una revisión de artículos de investigación en este ámbito, lo que posibilita un entendimiento y el problematizar del uso de las TIC como estrategia para su atención. Esto, porque a pesar de que en Colombia la educación superior inclusiva ha sido un tema de discusión recurrente en los últimos años, y aunque a través del Ministerio de Educación Nacional se han orientado políticas al respecto, su aplicación y la posibilidad real de ingreso de las poblaciones en condición de discapacidad sensorial a la educación superior es aún incipiente.

Palabras clave

Discapacidad sensorial, educación superior, inclusión, inclusión educativa, interculturalidad.

Abstract

The article made a reflection about the relation between interculturality and inclusion, as a proposal which allows think the access of minorities in disability condition to the higher education bearing in mind their learning needs. To get this objective, it presents some considerations of these knowledge fields, establishing their meeting points in the perspective of an inclusive higher education; it makes a review of research articles in these field, what make possible an understanding and problematize the use of the TIC as strategy for their attention. This, because despite that in Colombia the inclusive higher education has been a recurrent subject of discussion in the last years, and although through the Ministry of National Education have been directed the policies about it, its application and the real possibility of income for the populations in sensory disability condition to the higher education is incipient.

Key words

Sensory disability, higher education, inclusion, inclusive Education.

Resumo

No presente artigo faz-se uma reflexão sobre a relação entre interculturalidade e inclusão, como proposta que permite pensar no acesso das minorias em condição de deficiência à educação superior, tendo em conta as suas necessidades de formação. Para conseguir este objetivo, apresentam-se algumas considerações sobre estes campos do saber, estabelecendo seus pontos de encontro na perspectiva de uma educação superior inclusiva; realiza-se uma revisão de artigos de pesquisa neste âmbito, o que possibilita um entendimento e problematizar do uso das TIC como estratégia para a sua atenção. Isto, porque apesar de que na Colômbia a educação superior inclusiva tem sido um tema de discussão recorrente nos últimos anos, e mesmo que através do Ministério de Educação Nacional tem se orientado políticas ao respeito, a sua aplicação e a possibilidade real de ingresso das populações em condição de deficiência sensorial à educação superior é ainda incipiente.

Palavras chave

Deficiência sensorial, educação superior, inclusão, inclusão educativa.

Marlem Jiménez R.

marlemjimenez@gmail.com

Educadora Especial. Magíster en Educación. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente de apoyo para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales a la educación formal, Secretaría de Educación de Bogotá

Fecha de recepción: Septiembre 14 de 2011
Fecha de Aprobación: Octubre 26 de 2011



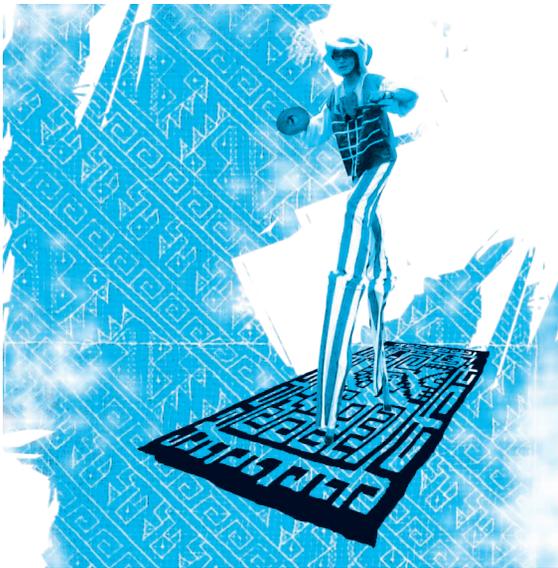
Introducción

La reflexión que aquí se propone nace de la investigación “Estrategia de inclusión inicial a la educación superior para personas en condición de discapacidad sensorial”, (trabajo realizado en 2010 en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria los Libertadores) la cual se orienta desde el ámbito de la interculturalidad como marco que permite pensar lo pedagógico, lo comunicativo y lo tecnológico, en aras de proponer un diseño para el acceso a la educación superior de las personas que viven la condición de limitación sensorial. Este artículo busca establecer las relaciones entre interculturalidad e inclusión, a partir de la revisión de investigaciones hechas anteriormente sobre estos temas; se realizará un análisis de quince trabajos de investigación iberoamericanos, hechos durante el período de 2005-2010.

En general, estas investigaciones presentan los procesos de inclusión a la educación superior en la región; registran las políticas para dicha inclusión, tanto a nivel mundial como para cada país; muestran las líneas de trabajo derivadas de estas políticas; y en algunos casos, los debates que se proponen dan cuenta de la atención a grupos minoritarios en la perspectiva de garantizar sus derechos. El artículo cierra con algunos puntos de reflexión en el análisis sugerido. Desde esta última postura es que se establece la relación entre interculturalidad y educación inclusiva para personas en condición de discapacidad sensorial.

Una mirada a la interculturalidad

De acuerdo con la revisión realizada se puede considerar el enfoque de interculturalidad como una perspectiva de trabajo reciente en el campo de las Ciencias Sociales. Grimson (2001) la plantea como un campo de conocimiento enmarcado en el análisis de las relaciones y los intercambios cada vez más frecuentes entre grupos de personas, que por razones de diferente índole conviven en espacios comunes, encontrando en la diversidad de sus expresiones culturales formas de vida que inciden en las percepciones que construyen sobre el mundo, enriqueciendo su universo simbólico, y a la vez aportando a la construcción cultural y simbólica que hacen los otros. Desde esta perspectiva, la categoría cultura no es un constructo estable, sino que se transforma y problematiza, dados los cambios que han experimentado las sociedades; se refiere a que inicialmente los estudios culturales se ocuparon de las culturas como entes diferenciados y territorializados y muestra cómo más adelante los estudios buscaron dar cuenta de los contactos culturales, para finalmente concluir que en los últimos años, en razón de las cambiantes condiciones geopolíticas en el mundo, el concepto de cultura desplaza la mirada hacia las relaciones en las comunidades, entre los grupos, sociedades y culturas. Esto supone una noción de cultura dinámica que puede ser transformada, pero al mismo tiempo transformar.



Autores como Walsh y Mignolo (2005), observan la interculturalidad como un campo de discusión política que pretende visibilizar a las minorías, especialmente a las de origen latinoamericano, rescatar sus expresiones culturales originales y validarlas frente a posturas eurocentristas. En este sentido, se habla de colonización del pensamiento.

“La de Colonialidad encuentra su razón en los esfuerzos por confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo, y la racialización y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y del saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas.” (Walsh, 2005, 24).

Desde estas posturas es necesario problematizar el conocimiento que se genera como producto de los meta relatos de la modernidad, para relativizar su validez, especialmente si a través de ellos se logra invisibilizar la construcción de saber en grupos minoritarios. Este es el caso de la población en condición de discapacidad, que aun cuando no se puede afirmar que constituyen un grupo cultural como tal, sí representan una minoría que ha dependido de los discursos médicos, psicológicos, sociológicos, los cuales la sitúan en el campo del déficit, desconociendo sus posibilidades de actuación como sujetos que se relacionan, que deciden sus vidas y que aportan en la construcción social.

Para el desarrollo de la presente investigación la interculturalidad se toma como un marco de referencia que permite comprender las relaciones entre diferentes grupos, dado que:

“La interculturalidad abarca un conjunto inmenso de fenómenos que incluyen la convivencia en ciudades multiétnicas (concurrir a la escuela o trabajar con personas que llegaron de otras zonas de un país o de otros países), Estados multiétnicos, proyectos empresarios, el turismo, la vida fronteriza y los medios masivos de comunicación, entre otros”. (Grimson, 2001: 16).

Se puede plantear, entonces, que en los fenómenos anteriormente referidos las relaciones de inclusión o exclusión que viven las minorías están presentes, bien sean para poblaciones desplazadas, grupos étnicos, o para personas en condición de discapacidad. Así, el campo de la interculturalidad es complejo, pues atiende el estudio de diversidad de problemáticas derivadas de la cotidianidad y de las relaciones de poder que se dan al interior de los grupos, las cuales pueden invisibilizar, discriminar o segregar a sectores minoritarios.

Acerca de la inclusión

La inclusión, en su acepción más amplia, se considera como el derecho de los sujetos para participar activamente en la vida democrática de la sociedad. En el rastreo realizado sobre este tema se encuentran diferentes posturas que van desde los trabajos que la observan como una respuesta a la diversidad, hasta aquellos que la estudian como ejercicio de derechos. Así, Grossman (2008) describe que a lo largo de la historia, los pueblos han trabajado por el logro de relaciones más equitativas y justas; sin embargo, lo que ha primado son las relaciones de exclusión para aquellos grupos socialmente considerados como más débiles. Este autor evidencia que los sistemas democráticos pueden considerarse como los potencialmente más inclusivos, pues buscan cumplir con el ideal de participación, de ejercicio de derechos y de garantía de ellos. De esta forma, la inclusión puede verse, desde lo político, como la necesidad de las minorías de participación en las decisiones de la vida democrática; desde lo social, como la posibilidad de participar activamente en la vida cotidiana de los grupos; desde lo laboral, como el derecho a ejercer un trabajo digno; desde el sector salud, como el derecho para acceder a servicios de calidad en pro del logro del bienestar; y desde lo educativo, como el derecho al acceso, permanencia y egreso del sistema, con criterios de calidad y pertinencia. En el campo de la educación se observa la inclusión como la posibilidad de acceso para todas las poblaciones al sistema, en este sentido, el material revisado ilustra las políticas que los gobiernos formulan en este tema y las acciones que se derivan de ellas, se observa que estas son muy generales y no permiten trabajar sobre las necesidades particulares de las personas que conforman grupos minoritarios, específicamente aquellas en condición de discapacidad.

Así, la reflexión que surge al interior del grupo de investigación, como producto de la revisión realizada, permite establecer la necesidad de buscar un marco de interpretación para las prácticas inclusivas que trascienda las políticas gubernamentales y que pueda satisfacer las necesidades de las personas que viven estas situaciones, con el objetivo de pensarlas como sujetos que se relacionan y que tienen derecho a un desarrollo humano digno, considerando y valorando las diferencias, para de esta forma atender a la necesidad de escuchar sus voces.

Sobre la educación inclusiva

La educación inclusiva es una propuesta de trabajo que busca dar respuesta a las necesidades educativas de los grupos minoritarios que tradicionalmente han estado excluidos del sistema educativo formal, como por ejemplo las personas en condición de discapacidad, los grupos desplazados por la violencia, las minorías étnicas y en general la población en condición de vulnerabilidad. Organizaciones, como la UNESCO (2004), han formulado las orientaciones para suplir estas demandas educativas y, a su vez, cada gobierno ha establecido las políticas y los lineamientos para el logro de este propósito. Sin embargo, en las prácticas educativas escolares no se ha dado una respuesta acorde con las necesidades, las expectativas y los potenciales de esta población. Como lo enuncia Aguerro (2008), no sólo es necesario recibir a las personas en situación de discapacidad en la escuela, es preciso pensar en sus procesos de aprendizaje y en cómo la institución escolar puede dar cuenta efectiva de los mismos. Por eso, para comprender el fenómeno de la educación inclusiva se debe realizar una reconstrucción de su significado y ver cómo este deviene en una síntesis de procesos complejos al interior de la educación, entendida ésta como un sistema cultural que permite a los Estados asegurar para su población el paso hacia el logro de la dignidad humana y el encuentro con la calidad de vida. A pesar de ello, y de los esfuerzos de los organismos que procuran el cumplimiento de pactos internacionales como la Declaración de Jomtiem (1990) sobre "Educación para todos," este ideal no se cumple en términos de cobertura y calidad.

El problema de la falta de acceso a los sistemas educativos en condiciones de equidad y de calidad se presenta en nuestro contexto porque en él se expresan las caracte-

terísticas de una sociedad que responde a las demandas culturales de Occidente; desde esta tradición la educación surge para responder a las necesidades de la industria y del capital, por ello la escuela en principio tiende a homogenizar sus prácticas.

“La escuela y los sistemas escolares son instituciones sociales que se desarrollaron en un momento determinado de la historia para dar respuesta a necesidades concretas. Como parte del surgimiento de la modernidad, se crearon los sistemas escolares con la función de expandir una cosmovisión secular en la población, acorde con el desarrollo de una sociedad basada cada vez más en los principios racionales de la ciencia. Estos funcionaron también como redistribuidores de riqueza en un mundo en el cual empezaron a pesar cada vez más condiciones tales como las competencias racionales y el disciplinamiento dentro de la fuerza de trabajo.” (Aguerrondo, 2008: 62).

La escuela que emerge bajo estas condiciones homogeniza no sólo las prácticas educativas, sino a los sujetos, no está preparada para aceptar ni considerar la diferencia, al contrario, todo aquello que le resulta ajeno lo excluye, lo segrega o lo elimina. Se trata de una serie de escuelas que giran en torno a un estricto sistema que disciplina el cuerpo y la mente. En ellas la norma se institucionaliza para excluir, castigar y censurar a quienes les son extraños; de igual manera la usan para descartar los saberes, las prácticas comunicativas, las formas de relacionarse distintas a las aceptadas socialmente, aquellas que circulan por fuera de su ámbito de acción y no están integradas al sistema escolar.

Por tal motivo, a lo largo del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, las personas en situación de discapacidad vivieron su proceso educativo en instituciones especializadas para su atención, conviviendo con otros que también tenían la misma condición. Sin embargo, hacia la década de 1950, se inició en los países nórdicos un proceso cuyo objetivo central era buscar normalizar las condiciones de vida de las personas con discapacidad; de este proceso se derivó en Inglaterra un estudio que permitió establecer la necesidad de integrar a las personas que viven una situación limitante al sistema educativo formal. La idea de integración de dicho estudio considera que todos tenemos necesidades educativas, que son diferenciadas y que para algunas personas se vuelven aún más específicas, lo cual permite establecer el concepto de necesidad

educativa especial (Warnock, 1978). Así, a partir de políticas educativas la escuela empezó a considerar las diferencias individuales y adoptó para ellas unos sistemas de apoyo y adecuaciones curriculares. Es entonces cuando surgió la Declaración de Salamanca (1994), que aboga para que los sistemas educativos integren a las personas con necesidades educativas especiales, porque ello representa un avance en sus procesos formativos y en la búsqueda de equiparación de oportunidades; además, representa un ahorro en las inversiones que tienen que hacer los Estados para su atención. Esta Declaración fue un primer paso hacia la propuesta de sistemas educativos que acogen a todos los niños y las niñas sin ningún tipo de discriminación, con lo cual se empezó a pensar en términos de inclusión; esto en contrapartida a la exclusión que por razones económicas, ideológicas o políticas han sufrido diferentes grupos sociales. Esto se reflejó en Dakar 2000, donde se hizo la revisión de la meta de educación para todos, planteada anteriormente en Jomtiem 1990. En Jomtiem se formuló un objetivo de cobertura de educación para todos para el 2015, pero al llegar al 2000, en Dakar, se hizo una revisión de ésta y se encontró que los países, especialmente los menos desarrollados, aún se encontraban lejos de este ideal. Se planteó entonces la educación inclusiva como una estrategia para promover educación de calidad con equidad para diferentes grupos minoritarios, entre ellos, las personas en condición de discapacidad. De esta forma se pasó de un modelo de integración especialmente dirigido a la población en condición de discapacidad a un modelo de inclusión cuyo fundamento es el reconocimiento del derecho a la educación para todos los grupos minoritarios y para las poblaciones vulnerables.

El modelo de integración se ocupa básicamente de las personas en condición de discapacidad o con necesidades educativas especiales, mientras que el modelo de educación inclusivo amplía el espectro de atención a todos los grupos humanos que por ser minoritarios no tienen acceso en condiciones equitativas a la educación; éste tiene una mirada consecuente con el modelo social para entender la discapacidad (Palacios, 2008), en el cual el énfasis no se hace sobre lo que le falta a la persona, sino en la comprensión del individuo como sujeto de derechos y de plena participación, por lo que entiende que las barreras le son impuestas a los sujetos por la sociedad. Estas barreras se observan en los procesos de socialización y aprendizaje.

“El modelo social, que surge como respuesta a la concepción y al modelo médico de explicación de la discapacidad, plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que es en sí misma discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social) y que legitima una visión negativa de las diferencias.” (Parrilla, 2002: 20).

En la revisión de investigaciones realizada se encuentra que el modelo social guarda relación con los trabajos sobre derechos humanos y educación inclusiva, como postura ética atravesada por nociones de justicia social y equidad. Otros hallazgos que se observan en los trabajos estudiados demuestran la necesidad de generar procesos organizativos en las instituciones educativas para responder a las necesidades de todas las personas. Rambla (2008), a partir de la revisión documental sobre políticas y prácticas inclusivas, identifica algunos componentes esenciales a estas propuestas, como son la reorganización del currículo y la capacitación de docentes; estas ideas se apoyan en los trabajos de Ainscow y Both (2002) y Stainback (2004), quienes plantean la necesidad de establecer un lenguaje común que no esté relacionado en forma directa con la dificultad del estudiante, sino con los obstáculos que le impone el medio para su desempeño social y académico, esto en términos de barreras al aprendizaje y a la participación. Desde esta tradición, Ainscow y Both (2002) proponen el índice para la inclusión, el cual define que la organización escolar debe orientar su acción al inicio de la estrategia de inclusión, al análisis de la institución, hacia los planes de mejora ya la evaluación de la estrategia para desde allí formular propuestas propias. Este abordaje puede correr el riesgo de ser muy prescriptivo y quedarse en las fórmulas para el logro de la atención a la diversidad, desconociendo las necesidades, los potenciales y las variaciones en las vivencias de las diferentes poblaciones minoritarias.



La inclusión educativa se evidencia también en la relación que establece la escuela con su territorio cercano, lo que sugiere la necesidad de observar las interacciones entre la organización escolar y los entornos, para que sean cada vez más inclusivos. Por ello se reconoce que las personas viven una situación de diferencia, que requiere de programas específicos, proyectando la inclusión como un eje transversal en todos los programas educativos.

Desde otra perspectiva de análisis se observa la necesidad de entender la evolución histórica del sistema escolar y de sus transformaciones, especialmente en América Latina, donde las condiciones de exclusión se hacen más evidentes para determinados grupos poblacionales. Aguerrondo (2008) llama la atención sobre el hecho de que la educación inclusiva debe promover aprendizajes reales y efectivos que permitan a las minorías excluidas desarrollar su potencial.

“La exclusión educativa no se define hoy sólo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. Es decir, incluir o excluir hoy requiere no sólo ofrecer plazas escolares, sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo.” (Aguerrondo, 2008: 65).

A partir de lo anteriormente enunciado se puede entender que el problema de la inclusión educativa es un fenómeno complejo, que no basta con tener buenas intenciones o socializar buenas prácticas educativas, sino que es imprescindible, primero, pensar en un sujeto particular, con necesidades educativas las cuales hay que atender, y segundo, que para cubrir esas necesidades se deben realizar inversiones que requieren voluntad política para obtener recursos que permitan desarrollos en el campo de la educación para todos.

También es preciso entender que declaraciones como la de Salamanca tienen un sesgo de racionalidad económica y política, cuando enuncian los beneficios de una educación integradora y afirman que esta es “una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejora la eficiencia y, en definitiva, la relación costo eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994: 7). Esta concepción ha permitido en países con menor capacidad de desarrollo, como Colombia, realizar una menor inversión de

recursos para la escuelas y establecer indicadores frente al número de estudiantes por docente (en la mayoría de los casos no disminuye, sino aumenta), por lo tanto, se generan procesos de exclusión porque a pesar de que las personas estén en el sistema no pueden lograr los objetivos académicos, de convivencia y de participación que se merecen en condiciones de dignidad.

A pesar de los avances en la formulación de políticas en el campo de la inclusión educativa, aún faltan acciones más decididas de los gobiernos, las organizaciones y el sector educativo, para promover actividades significativas en esta área. “Los niños con discapacidad siguen enfrentándose a una exclusión educativa patente: representan un tercio de todos los niños que no están escolarizados” (UNESCO, 2009a).

Si esto es así para los niveles de educación básica, el proceso en educación superior es aún más incipiente y el compromiso de las IES (Instituciones de Educación Superior) en este tema no es suficiente (Molina, 2006; Lissi, Zuzulich y Salinas, 2009). En la investigación realizada por Molina en Colombia, con respecto al ingreso y la permanencia de estudiantes en condición de discapacidad en la universidad, se puede ver que este tipo de acciones se presenta en mayor medida en el sector público que en el sector privado, en este último los desarrollos son insuficientes y en general no se hacen explícitas las políticas de las IES en este sentido en sus planes de desarrollo.

Por eso es necesario destacar que la perspectiva intercultural permite comprender la necesidad de desarrollar un diálogo efectivo entre los diferentes sectores con los cuales se deben construir las políticas que dan respuesta a la atención educativa de las personas en condición de discapacidad, y en general a todos los grupos minoritarios, para entender sus condiciones particulares, sus requerimientos, sus potenciales y su nivel de participación en el diseño, la construcción, la gestión y la aplicación de las mismas, pues de otra manera las políticas no devienen históricas ni contextualizadas, sencillamente se observan como norma. Igualmente, desde esta perspectiva se posiciona la discusión sobre el problema político que encarna la inclusión como campo de participación activa, en el cual un sujeto cualquiera, sea su condición o procedencia, tiene derechos y deberes, y por lo tanto visibiliza su condición de ciudadano.

Tejiendo relaciones entre inclusión e interculturalidad

Para efectos del análisis de la relación entre interculturalidad y educación inclusiva se revisaron alrededor de quince trabajos, productos de investigación en Iberoamérica, especialmente en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España, México y Venezuela, sumados a los trabajos que sobre educación inclusiva ha realizado la UNESCO durante el período 2005-2010. Los criterios de selección fueron los siguientes: (i) el año de la publicación no podía exceder cinco años atrás, y (ii) el producto de investigación debía estar publicado en una revista indexada, o ser capítulo de libro de un grupo de investigación. Se escogió Iberoamérica como región de estudio porque entre los países que la componen se comparten rasgos comunes como la historia, algunas expresiones culturales y ciertos elementos de economía y política derivados de políticas internacionales, sobre todo, en el ámbito de la discapacidad. La investigación también recogió información por medio de entrevistas realizadas a personas con discapacidad sensorial, estudiantes de colegios distritales, del Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría, de profesionales expertos del INCI (Instituto Nacional para Ciegos) y estudiantes con limitación auditiva de la Universidad Pedagógica Nacional. En los hallazgos de la revisión se observan elementos comunes a las perspectivas de interculturalidad e inclusión como: el ejercicio de un derecho, las políticas para garantizar el ejercicio del derecho, la concepción de sujeto diferencial y las estrategias comunicativas y tecnológicas que permiten el acceso a la educación.

Algunos elementos que pueden servir de enlace entre los dos conceptos están referidos en primera instancia al reconocimiento de los derechos, al ejercicio de la ciudadanía y al ideal de justicia social (Grossman, 2008; Palacios, 2008). Algunos autores sugieren que esto supone reconocer las particularidades de los sujetos y los grupos, lo cual se expresa en términos de su saber, sus formas comunicativas, sus formas de interrelacionarse, entre otras, e invocan el derecho que asiste a las personas para que se les reconozca con sus diferencias y acceder desde las mismas a los bienes sociales. Para las personas en condición de discapacidad estos planteamientos son muy importantes, pues les permiten superar la representación social que los liga a la enfermedad, a la carencia o a los sistemas com-

pensatorios. El grupo de investigación encuentra que los trabajos sobre derechos, ejercicio de los derechos, reconocimiento de la diferencia permiten abordar la inclusión educativa en la educación superior, desde una perspectiva de interculturalidad, pues desde allí se reconoce que es necesario partir de los potenciales, las experiencias, las expectativas y las formas de ver el mundo de los sujetos para responder a sus necesidades formativas.

Otros autores centran su esfuerzo en documentar las políticas relacionadas a la educación inclusiva como una forma de orientar el ejercicio del derecho a la educación (Torres, 2007; Bersanelli, 2008; Chirolleu, 2009; Samaniego, 2009). Dichos autores plantean que estas políticas surgen como respuesta a las diferentes declaraciones de orden internacional (Jomtiem, Salamanca, Dakar,) y que se expresan en los diferentes países de Iberoamérica como enunciados que no siempre se hacen realidad en la cotidianidad. Esto ha permitido especialmente en los países latinoamericanos que no se agencien las acciones necesarias para que las políticas se cumplan.

Desde una postura más crítica, Skliar (2008) plantea que frente a la inclusión educativa se pueden apreciar dos tendencias que se ven en los diferentes informes sobre el tema: una de estilo técnico, que aborda las normas, las políticas y el financiamiento, en la cual se encuentra la línea de trabajos anteriormente enunciada; y otra de tipo relacional, según Skliar, referida a las personas y su posibilidad de acceso real a los servicios, en esta tendencia el autor llama la atención sobre el respeto y el reconocimiento por el otro y la necesidad de dejarse afectar por la relación con ese otro, quien tiene voz, derechos y una vida por vivir. Aquí se estaría planteando el reconocimiento de un sujeto que vive la diferencia de una forma particular, pero que no por ello deja de ser humano y de tener todas las posibilidades que surgen de esta condición; ésta podría considerarse una segunda relación importante entre las perspectivas de interculturalidad e inclusión.

Desde las anteriores posturas se observa que en las relaciones entre inclusión e interculturalidad se comparten posiciones incluyentes, como la de ejercicio de los derechos, la visibilización de la diversidad, el respeto por las diferentes expresiones culturales, la capacidad de diálogo para entender al otro y resolver las diferencias, al igual que la postura de educación para todos. Así, se pretende que las personas puedan ejercer sus derechos políticos,

económicos, sociales, educativos, a la salud, a la vida, etc., sin restricciones. De otro lado, desde la interculturalidad es necesario considerar al otro, con sus particulares formas de significar el mundo, sus contradicciones y su capacidad para participar, a partir de las interacciones que se dan al interior de los grupos.

En las investigaciones revisadas también se distinguen aquellas que buscan atender la diversidad desde el uso de las TIC. En ellas se plantea la necesidad de dar respuesta a los requerimientos educativos para personas con diversidad funcional en el campo de la educación superior (Antón, et ál., 2006; Antón, 2010). Los autores que estudian este tema advierten la necesidad de formación para las minorías en las TIC, porque encuentran que de acuerdo a las formas como está dispuesta la información en la red, ésta se puede convertir en un factor de exclusión. Las propuestas de formación a través de las TIC promueven el principio de formación a lo largo de la vida (Boticario, et ál., 2006), perspectiva importante en el caso de la atención educativa a las minorías, y en particular de las personas en condición de discapacidad, porque no las limita a estudiar en unas determinadas épocas de su ciclo vital, sino que permite pensar la educación en términos de flexibilidad, de acuerdo con sus potenciales y necesidades. Los autores sugieren las propuestas educativas a través de cursos diseñados en ambientes de aprendizaje que promueven la autonomía del estudiante frente a su proceso formativo, estos cursos incluyen materiales, evaluaciones y la guía y orientación de un tutor. En dichos trabajos revisados se observan algunos modelos que responden al diseño instruccional, entendido como la forma de favorecer y facilitar el aprendizaje orientado hacia la práctica; y otros corresponden al diseño universal, concebido como la estrategia para que todas las personas puedan acceder a la información sin necesidad de adaptaciones (García & Ortega, 2010), considerando variables como estado de conocimiento, preferencias, estilos de aprendizaje, perfil psicológico, objetivos del usuario, entre otras. Los diseños de la aplicación buscan ser preventivos correctivos, frente al desarrollo de unos estándares educativos preestablecidos. En los resultados de las investigaciones anteriormente descritas, los autores muestran como debilidad los niveles de accesibilidad de las personas en condición de discapacidad a los cursos que se presentan, consideran que un factor que puede incidir en esto es la forma como están diseñados (diseño instruccional, o diseño universal). Los trabajos



que relacionan interculturalidad con educación inclusiva son los financiados por la UNESCO (2009 b) en América Latina, referidos a las poblaciones originarias y a los afro descendientes, los cuales buscan caracterizar en este tipo de experiencias sus obstáculos más recurrentes, las dinámicas internas y los condicionamientos externos que las hicieron viables o no. No se encuentran estudios que desde esta perspectiva aborden la educación incluyente de personas en condición de discapacidad.

En síntesis, el grupo de investigación encuentra que las relaciones entre interculturalidad e inclusión no son explícitas en los trabajos consultados, pero sí se pueden ir tejiendo y construyendo a partir de una concepción de sujetos de derecho, sujetos en relación dinámica que se transforma en el continuo de las interacciones humanas, y de una perspectiva educativa que, reconociendo los potenciales y necesidades de cada persona, puede dar respuesta a las mismas. Así, desde lo pedagógico esta relación estaría marcada por la construcción de sentidos compartidos en términos de lo que es necesario aprender y enseñar; desde lo comunicativo se plantearía dicha relación a partir del respeto por el otro y sus alternativas para comunicarse; desde lo tecnológico, a través de la consideración de las particularidades de cada persona y de las adaptaciones necesarias en el uso de las herramientas tecnológicas y comunicativas.

Conclusiones

En primer lugar, se advierte que en los trabajos revisados no se presenta una relación explícita entre interculturalidad y educación inclusiva para personas en condición de discapacidad, esta relación se muestra para las etnias, como grupos minoritarios. Es posible que esto suceda porque, a pesar de que las personas en condición de discapacidad representan una minoría, no se les considera como un grupo cultural como tal.

A pesar de lo anteriormente enunciado el grupo de investigación encuentra importante reflexionar sobre algunos elementos que ofrece la interculturalidad para pensar la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad. Primero, el reconocimiento de sus derechos y de su voz como fuerza que permite el ejercicio de los mismos. Segundo, el hecho de no plantear la inclusión como homogenización de prácticas que invisibilizan las

necesidades de las personas; y tercero, el planteamiento de soluciones a las mismas desde sus vivencias y desde sus alternativas de respuesta.

Se considera importante retomar algunas consideraciones que presenta Skliar frente a la necesidad del reconocimiento de la persona, su voz, su posibilidad de diálogo y su capacidad de decisión, en relación con sus propios problemas, dado que en esta postura se encuentra una forma de ir estableciendo la relación entre educación inclusiva e interculturalidad.

También es necesario reconocer la importancia de las TIC en los procesos formativos de todas las personas, especialmente de aquellas en condición de discapacidad, pues el acceso a la información hace parte de su ejercicio ciudadano, siendo esta posibilidad de participación una de las perspectivas de inclusión social. En este sentido, la inclusión se enmarca en el ejercicio de la ciudadanía y en la consideración del ser humano como sujeto de derechos y deberes; por lo tanto el uso y el acceso a las TIC se plantea como un principio democratizador en la sociedad. Desde allí se puede observar uno de los elementos de la interculturalidad, pero también se reconoce el carácter imprescindible de los diseños tecnológicos planteados para la red, para que puedan atender las especificidades de las personas en condición de discapacidad y sus necesidades de apoyo.

A partir del ejercicio investigativo que se realizó, se observa que en el marco de la interculturalidad se destacan concepciones que interesan al grupo para brindar un soporte a estrategias comunicativas que favorezcan el acceso a la información sobre educación superior a las personas en condición de discapacidad sensorial, las cuales están referidas a las relaciones que se establecen entre diferentes grupos minoritarios, su necesidad de diálogo, su reconocimiento, su visibilización y la valoración de la diversidad que existe al interior de los mismos (Grimson, 2001); reconocer que esta forma de relación se encuentra marcada por intercambios comunicativos que permiten o no el acceso de las poblaciones a los bienes y servicios. Por esto, para el grupo es útil plantear un análisis de educación inclusiva desde posturas interculturales que reconozcan procesos históricos de las comunidades vulnerables, que promuevan el diálogo para la transformación de las prácticas educativas, sin invisibilizarlos y sin naturalizar su condición.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2008). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la Inclusión*. (C. Acedo, Ed.). Perspectivas, volumen XXXVIII (1). pp.61-80.
- Ainscow, M. M. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora?* (C. Acedo, Ed.). Perspectivas, volumen XXXVIII (1). pp. 17-44.
- Ainscow, Mel. y Booth, T. (2002). *Índice de Inclusión*. Bristol: CSIE.
- Antón, A. P. (2010). *Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad*. Apertura, volumen 10.
- Antón, A. P.; Zubillaga, A. P. S., y C., A. (2006). *Tecnologías e Inclusión en la Educación Superior*. En: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2html, abril 26, 2010.
- Araque, H. N. & Barrio de la Puente, J. L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma Social. Madrid: Revista de Ciencias Sociales.
- Arraez, T., Garmendia, N. & Belén., O. (2006). *Inclusión de los estudiantes con discapacidades sensoriales y/o físicas en el contexto universitario. Caso UPEL*. Revista de Investigación, número 60 (60). pp. 133-156. Caracas.
- Bersanelli, S. (2008.). *La gestión pública para una Educación Inclusiva*. REICE, volumen 6 (2), pp. 58-70.
- Boticario, J. & Rodríguez-Ascaso, A. (2006). *Apoyo personalizado a estudiantes con discapacidad a través del desarrollo de servicios TIC accesibles en la Educación Superior*. Disponible en : <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3D3.pdf>.
- Chirolleu, A. (2009). *La inclusión en la Educación Superior como política pública: tres experiencias en América Latina*. Disponible en: 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>. Septiembre 5 de 2010.
- Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales*, 07 de junio de 1994. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- García, P. M. & Ortega, S. I. (2010). *Atención a la e-accesibilidad y usabilidad universal en el diseño formativo*. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 89-99.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y Comunicación*. Bogotá: Norma.
- Grossman, D. (2008). *Democracia, educación para la ciudadanía e Inclusión: un enfoque multidimensional*. (C. Acedo, Ed.) Perspectivas, volumen XXXVIII (1). pp. 45-60.
- IESLAC-UNESCO. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas. Ediciones UNESCO.
- IESLAC-UNESCO. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas. Ediciones UNESCO.

- Lissi, M. R., Soledad, Z. M. & Marcela, S. (2009). *Creencias y actitudes de docentes y estudiantes sin discapacidad respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior*. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Molina, B. R. (2006.). *Hacia una Educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Revista de Medicina Universidad Nacional de Colombia, vol. 54. (2). pp. 148-154.
- OEI. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades de básicas de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. Grupo Editorial CINCA.
- Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva*. Revista de Educación, número 327. pp. 11-28. Sevilla.
- Samaniego de García, P. (2009). *Personas con Discapacidad y acceso a servicios en América Latina*. Quito, Ecuador. CERMI.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible*. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>. Octubre 15, 2010.
- Stainback, S. (2004). *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Torres, R. (2007). *La formación y capacitación del profesor universitario para la integración e inclusión de los alumnos con discapacidad en Educación Superior*. pp. 1-6. Universidad Pedagógica Experimental del Libertador.
- UNESCO. (2009 a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. "Superar la desigualdad porque es importante la gobernanza"*. París. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2009 b). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Ginebra. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.
- Vélez, V. C. (2006). *La Interculturalidad en la Educación. Reformas curriculares en Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito. Corporación Editorial Nacional Abya Yala.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones Latinoamericanas*. Quito. Corporación Editorial Nacional Abya Yala.
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones del Signo.
- Warnock, M. (10 de marzo de 1979). *British Medical Journal*. Children with special needs: Warnock Report. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1598299/>

