

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

<http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860>

Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico

Educational inclusion. A look at an epistemological horizon

Alba Susana Valarezo-Cueva

alba.valarezo@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja, Loja, Loja
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5484-9232>

Franklin Marcelo Sánchez-Pastor

franklin.sanchez@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja, Loja, Loja
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4919-8631>

Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

michelle.aldean@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja, Loja, Loja
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4919-8631>

Recepción: 01 de abril 2022

Revisado: 23 de mayo 2022

Aprobación: 15 de junio 2022

Publicación: 01 de julio 2022

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

RESUMEN

La actual investigación tiene por objetivo analizar la Inclusión educativa, una mirada hacia un horizonte epistemológico. Es un artículo de revisión descriptiva, puesto que es un estudio bibliográfico en el que se ha recopilado, analizado, sintetizado y discutido la información publicada sobre la temática de la inclusión educativa. Definir la inclusión educativa, es hablar de una respuesta reivindicativa, tipo parche para enmendar de alguna forma la gama de desigualdades, e inequidades que han surgido como producto del mismo sistema capitalista, que ha promovido normas que han logrado divisiones y estratificaciones sociales. Entonces la inclusión es vista un proceso para crear igualdad de oportunidades, con las respectivas limitaciones metodológicas y políticas revisadas hasta la actualidad.

Descriptor: Educación inclusiva; filosofía de la educación; ética. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The current research aims to analyze educational inclusion, a look towards an epistemological horizon. It is a descriptive review article, since it is a bibliographic study in which the information published on the subject of educational inclusion has been compiled, analyzed, synthesized and discussed. To define educational inclusion is to speak of a vindictive response, as a patch to somehow amend the range of inequalities and inequities that have arisen as a product of the same capitalist system, which has promoted standards that have achieved divisions and social stratifications. Thus, inclusion is seen as a process to create equal opportunities, with the respective methodological and political limitations reviewed so far.

Descriptors: Inclusive education; educational philosophy; ethics. (UNESCO Thesaurus).

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa tiene varias acepciones es polisémica, como estudiosos hay en el tema, que se lo interpreta de acuerdo con las ideologías, experiencias, contextos e investigaciones que se tenga acerca del tema, en lo común que coinciden todos es en decir que la inclusión es un proceso y objetivo, que brinda oportunidades a los estudiantes para reivindicar sus derechos sociales. Pero el solo hecho de su denominación es expresión de una efectiva exclusión originada por las consecuencias que hemos sufrido quienes pertenecemos a países latinoamericanos como el segregacionismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización en las formas de vivir. Consecuencias que coinciden con (Lind 2013, citado en Quijano 2014), sobre las categorías de la colonialidad en el ser, en el poder y en el saber, como también lo ha fundamentado (Dussel, 2001), en su teoría decolonial.

De lo expuesto, se evidencia que el sustento teórico y metodológico sobre inclusión ha surgido de las luchas de familiares de los socialmente denominados discapacitados, y se las analiza desde dos perspectivas, una ética y otra desde el modelo social de discapacidad, especialmente desde la ética de los derechos sociales, se ha cristalizado la lucha en beneficio de la inclusión educativa, desde los siguientes tratados o convenios internacionales:

- a) 1948 declaración universal de los derechos humanos (ONU).
- b) 1959 declaración de los derechos del niño (ONU).
- c) 1960 convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), relativa a la lucha contra discriminación en la esfera de la enseñanza.
- d) 1968 informe de la UNESCO, donde define el dominio de la Educación Especial y llamamiento a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida social y económica.

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

- e) 1978 informe Warnock (Inglaterra). Este informe establece el principio de integración en el ámbito escolar, introduciendo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales.
- f) 1989 declaración de los derechos del niño: reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.
- g) 1990 declaración mundial “Educación para todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia (UNESCO-UNICEF).
- h) 1993 conferencia mundial sobre “derechos humanos”. Viena, Programa de Acción Mundial.
- i) 2000 foro mundial de educación para todos, DAKAR, Senegal. El foro recomienda que se debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y adultos afectados por conflictos, por SIDA, hambre y mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.
- j) Entrega del índice de inclusión: Evaluación cualitativa a través de un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- k) 2005 informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Políticas de atención a la diversidad.
- l) 2007 convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, estableciendo un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.
- m) 2008 la educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra UNESCO.
- n) 2009 informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza UNESCO.

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

- o) La agenda de educación 2030 (UNESCO) pone especial énfasis en la eliminación de la disparidad de género y en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza.

Los eventos anteriores propiciaron la idea de la Inclusión Educativa invitando a todos los países integrantes de estos organismos como la UNESCO, a tomarla como principio y política educativa, que permita el acceso a los medios necesarios para el ejercicio de derechos a la población con discapacidad. En este sentido; los conceptos diversidad, y equidad deben tomarse muy en cuenta y practicarse en todos los niveles y trayectorias educativas, evaluando procesualmente limitaciones, espacios, prácticas, contextos y visiones ideológicas en la ciencia educativa actual (Popkewitz & Brennan, 2000, Gorodokin, 2006).

A partir de lo expuesto, se hace urgente trabajar en la construcción de un conocimiento epistémico oportuno para la realidad que vivimos, donde se entienda y se comprenda al sujeto en su complejidad (Morin, 2000, Pozzoli, 2006), es decir en su heterogeneidad (Pujolás, 2009) y diversidad inscripta en su naturaleza humana. Como indicador de esta necesidad, la (UNESCO, 2015), emite un mensaje denominado: Replantear la educación, ¿hacia un bien común? Manifiesto que indica que la educación debe desarrollar competencias que den respuesta a los constantes cambios socioculturales, epistemológicos, ambientales e históricos del mundo actual.

En virtud de lo planteado, la actual investigación tiene por objetivo analizar la Inclusión educativa, una mirada hacia un horizonte epistemológico.

METODO

Es un artículo de revisión descriptiva, puesto que es un estudio bibliográfico en el que se ha recopilado, analizado, sintetizado y discutido la información publicada sobre la temática de la inclusión educativa, en variados artículos científicos, lo que ha permitido

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

dar una apreciación personal que oriente hacia un horizonte epistemológico de la inclusión educativa.

Este tipo de revisiones tienen una gran utilidad en la enseñanza y también interesará a muchas personas de campos afines. La recolección de la información se dio en fuentes primarias u originales, es decir de autores dedicados a la reflexión crítica e investigación sobre esta temática. Este artículo aporta a las investigaciones realizadas por el laboratorio de antropología social Lojana.

ANÁLISIS

La complejidad actual del mundo necesita que se la comprenda, se la analice y desde la alteridad se cree una nueva forma de pensar lo ya pensado (Gonfiantini 2015), esto conlleva a repensar el alter tú (Alteridad), teniéndose en cuenta que:

Alteridad deriva del latín alter, El «otro», desde la mirada del «uno»-Yo, y se anexa a la filosofía de «alternar» o variar la perspectiva del yo, por la del «otro», reconociendo los puntos de vista, los intereses y la forma de ver el mundo, sin dar por aceptado que la perspectiva «del yo» debe primar sobre la del «otro», ni considerarla como única (Córdoba & Vélez–De La Calle, 2016).

Esto promueve la premisa de encontrar una episteme educativa donde se aborde pedagógicamente una relación sujeto – sujeto, en capacidad de accionar en la transformación social desde una concepción de la educación como medio de construir una ruta operativa para la consecución de mirar a todos desde la empatía, asertividad, de las relaciones interpersonales, para tal efecto, se requiere de una alta carga de salud ética, moral, espiritual y emocional de los sujetos con la intención de comprender y valorar al otro como igual.

En complemento (Dussel, 1974), plantea que la alteridad nace de la analéctica, donde al sujeto se lo concibe como tal y no como objeto, por tanto, se establece una comunicación intersubjetiva. La analéctica permite el encuentro con el otro, que es irrepetible y

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

genuinamente distinto, por tanto, requiere ir más allá de mi comprensión del ser, más allá de mis intereses, es una mirada del rostro del otro desde una expresión profunda del ser valorativo en una ética de interrelación como espacio de convivencia humana (Córdoba & Vélez–De La Calle, 2016).

Por consiguiente, (Dussel, 1974), indica que la dialéctica no permite pensar adecuadamente la negatividad del otro porque lo simplifica sin escuchar su voz, en este caso podemos ejemplificarlo con las historias de las batallas, donde siempre se lee la versión de los vencedores, pero no de los vencidos. En la analéctica se permite escuchar la voz del otro, del vencido, para lo cual, se requiere superar la visión de objetividad del otro, por cuanto esto lo conforma en objetivo medible en características, por tanto, debe considerarse sujeto con cualidades que interactúan con otros para configurar un ser dinámico y flexible a imagen del ser humano (Retamozo, 2017).

Es allí donde entra en consideración, la otredad o alteridad desde una argumentación donde se podría construir el conocimiento a partir del contraste de las pedagogías dominadoras (Pincheira-Muñoz, 2021), donde el profesor deposita en el estudiante conocimiento memorístico para que lo repitan como verdades, y la pedagogía problematizadora de Paulo Freire (Rivas-Urrego et al. 2020), que permite el aprendizaje de doble vía entre maestro y alumno, donde el maestro enseña a pensar lo que ya es, porque su misión es gestar lo nuevo en su discípulo, mediando su pensar pedagógico. En consecuencia, la relación con el otro, el ser humano comprende su sentido, ya que al ser individuos diferentes uno será el maestro y otro el aprendiz y esa relación intersubjetiva se enriquece y se vacía a la vez al haber cuestionamientos, y además permite alcanzar la finitud porque se encuentra con lo que no es él.

El reto definitivamente está en darle más valor a la responsabilidad que a la libertad (Frankl 1994, citado en Etchebehere 2010), que permita vivir en la diversidad, entendida como la comprensión, que el otro no es ni puede ser como yo, no se trata solo de vivir con el otro sino de cara al otro (González 2009, p.128), y esta nueva propuesta de

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

convivencia estará apoyada en la tolerancia, que según (Dussel, 1998), aflorará en la alteridad, porque solo ésta permitirá manifestar mucho respeto por el otro, sin esperar siquiera consensos en sus argumentos para la aceptación universal de la verdad.

Resulta muy interesante saber que el paradigma del alter tú lo que pretende es derrocar la razón, porque ésta niega las verdades de los otros. La razón más bien debe dar paso a la ética que desde la perspectiva del alter tú se preocupa por las consecuencias de nuestras acciones en los demás porque tienen una sustentación emocional, como lo manifiesta Maturana (2002) “la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace”, pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo y para verlo tengo que amarlo. La ética en la alteridad prioriza la necesidad de cuidar del otro, de responsabilizarse del otro entendido como humanidad, por tanto, es la afectividad humana la que engendra la relación ética con el otro (Idareta-Goldaracena & Úriz-Pemán, 2012).

El tema de la aceptación a los otros en el yo, desde la analéctica, que lo entiendo como diversidad no es otra cosa que un modo distinto de pensar y plantear la necesidad de una educación para todos. El derecho social y legal a la diferencia es intrínseco a la concepción de democracia, y por ende al pluralismo, como así también la noción de igualdad de oportunidades; por tanto, es tener la posibilidad de pensar y actuar distinto, es reconocer en cada ser humano su individualidad biológica, psicológica, cultural, espiritual e histórica y las respuestas educativas deberían ir enfocadas a esas diversidades.

La inclusión se formula como solución al problema de la exclusión, desde esta perspectiva, hablar de inclusión, a criterio personal es querer dar respuesta a las inequidades de un sistema capitalista-positivista, lleno de desigualdades, homogenista, que pretende conforme a las creencias ontológicas discapacitantes de la sociedad, que el sistema educativo esté orientado a dar acceso a todas las personas a instituciones educativas regulares a que se instruyan con conocimientos fríamente planificados y que

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

no responden a las necesidades actuales de la sociedad. Por ello y para hablar de “justicia social” se crea la denominación de inclusión donde se pretende dar respuesta a sus necesidades, en relación con una norma educativa establecida, haciendo más notoria la exclusión, acrecentando silenciosamente infinidad de situaciones de desventaja dentro y fuera de las paredes escolares.

La inclusión educativa no se ancla epistemológicamente en algún paradigma, ni siquiera en el positivismo, ya que más bien la interpreto como una propuesta reivindicativa, tipo parche, que la produjo el mismo sistema capitalista, fruto de sus desigualdades e inequidades a través de sus procesos de exclusión, por tanto, presenta un vacío, son varias las limitaciones metodológicas, políticas y epistémicas que no permiten lograr los fines u objetivos para los cuales la inclusión se originó.

Por tanto, en este artículo se propone dar luz a un horizonte epistemológico que permita respuestas a los constantes cambios socioculturales, ambientales e históricos, contextualizados en la complejidad actual del mundo. En este sentido, Edgar Morin explica que la base de la crisis que vive la humanidad, es cognitiva, y es el pensamiento complejo el que propone una estrategia denominada reforma del pensamiento, la misma que concibe la realidad como un sistema en permanente cambio, desarrollo y emergencia, lejos de la lógica disyuntora-reductora de una explicación racional del mundo, instaurada por el cientificismo (Uribe-Sánchez, 2009).

Esta nueva forma de organizar el pensamiento es la que dará lugar a nuevas maneras de ser, pensar, actuar y convivir, con el fin de transformar la sociedad, por consiguiente, el paradigma de la complejidad coincide con el paradigma del Alter Tú, en que ambos precisan la posibilidad de una forma de pensar diferente a la clásica dialéctica, sino basada en la analéctica y la ética que se fundamenta en el profundo respeto, aceptación y afecto por el otro, práctica social y educativa que les vendría bien a los países tercermundistas.

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

En este sentido, retomando el tema de la discapacidad como eje fundamental para proyectar la discusión pedagógica de inclusión educativa, se tiene en cuenta que el modelo de concepción sobre la discapacidad surge desde el déficit o deficiencia de las personas, concebida como enfermedad que está en el individuo, provocando implícitamente la exclusión de ese individuo a nivel socio educativo. Este modelo, adopta a la discapacidad como una construcción exclusivamente social (Shallock, 1999), dándole su significado, desde las interpretaciones sociales respecto a los deterioros físicos, sensoriales y mentales (Albrecht & Levy, 1981).

Por eso se sostiene que es la sociedad la que genera la discapacidad al instaurar normas o formas de comportamiento normalizadas, reconociendo negativamente las limitaciones o déficits. Por consiguiente; Palacios (2008), lo fundamenta en dos puntos al modelo social:

1. Las causas que crean la discapacidad son sociales
2. La importancia de priorizar la dignidad y capacidades de los individuos deficitarios, para su desempeño social.

Estos dos modelos han sido los precursores de la inclusión educativa, permitiendo de a poco eliminar barreras a nivel físico y social, marcando así políticas inclusivas. Ahora la responsabilidad es social, que, a través de sus reformas cognitivas, pauten las necesidades, los valores y principios inclusivos, que deberían guiar los ámbitos: escolares familiares y sociales (Parrilla, 2002).

CONCLUSIONES

Definir la inclusión educativa, es hablar de una respuesta reivindicativa, tipo parche para enmendar de alguna forma la gama de desigualdades, e inequidades que han surgido como producto del mismo sistema capitalista, que ha promovido normas que han logrado divisiones y estratificaciones sociales. Entonces la inclusión es vista un proceso para

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

crear igualdad de oportunidades, con las respectivas limitaciones metodológicas y políticas revisadas hasta la actualidad.

La idea de la inclusión educativa nace de las luchas por solicitar la reivindicación de derechos de los deficitarios en los países del norte, ya que, por la práctica de normas sociales y educativas en el sistema capitalista, se dieron muchas desigualdades e inequidades para su convivencia y participación ciudadana, en otras palabras, exclusión.

Este proceso de lucha comenzó a evidenciarse con la práctica de un modelo rehabilitador, donde se la tomaba a la discapacidad como enfermedad, con la respectiva discriminación y exclusión social, luego se retoma el enfoque de derechos sociales donde se pretendió la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, y finalmente el proceso inclusivo que desde la práctica de derechos de los individuos permite la participación y que sean parte del sistema social, educativo, cultural y económico.

Entre las limitantes, ponemos a consideración las siguientes:

- a) Limitantes paradigmáticas, metodológicas, de saberes y métodos que no permiten eliminar la homogenización.
- b) Emergencia de un paradigma social y educativo que acepte, respete, comprenda y de respuestas a las necesidades actuales de la sociedad.
- c) Las consecuencias que ha dejado el discurso hegemónico capitalista, pues a través de la práctica de desigualdades e inequidades han establecido la exclusión de los “deficitarios”. Esta “racionalidad” permite la vivencia y práctica de valores opuestos y antagónicos, dando paso a la atención diferencial.
- d) Se interpreta la igualdad en términos de un universalismo negador de las diferencias.
- e) El conformismo para reconocer el papel crítico de la inclusión por parte del capitalismo, cuyas consecuencias no permiten el surgimiento de otros conceptos de justicia social.

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

- f) La acepción del término inclusión, tomado como recompensa, favor o proceso para igualar derechos sociales como la educación, es en sí mismo un hecho de exclusión.
- g) Necesidad de mantener un modelo social y económico ajeno, no apto para responder a las necesidades actuales de los pueblos en sus contextos.
- h) Por tanto y para dar respuesta al objetivo general de este artículo se propone el paradigma de la complejidad y el alter tú, con coincidencias en reformas cognitivas que proponen caminos reales, muy ambiciosos pero posibles de ver la diversidad como norma social, apoyada en la aceptación, respeto y comprensión al otro, pero como parte del yo, ejerciendo la ética humana desde la analéctica.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTO

A todos los actores sociales involucrados en el impulso y desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Albrecht, G. & Levy, J. (1981). Constructing disabilities as social problems, en G. Albrecht (Ed.): Cross national rehabilitation policies: A sociological perspective. London: Sage Library of Social Research.

Córdoba, M. E. & Vélez–De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel [Otherness from the perspective of Enrique Dussel's transmodernity]. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1001-1015. Recuperado desde <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

- Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana [Method for a philosophy of liberation. Analytic overcoming of the Hegelian dialectic]. Salamanca: Sígueme
- Dussel, E. (1980). Filosofía ética latinoamericana [Latin American ethical philosophy]. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Dussel, E. (2001). El “giro descolonizador” desde el pueblo y hacia la segunda emancipación [The "decolonizing turn" from the people and towards the second emancipation second emancipation]. Recuperado desde <https://n9.cl/2s31g>
- Etchebehere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú [Alterity and bonding according to Viktor Frankl; from alter ego to alter you]. *Nous*, (14), 89–98. Recuperado de <https://n9.cl/zkackt>
- Gonfiantini, V. (2015). *Prólogo. In: Yanes Guzmán, J. Complejidad y calidad de la educación [Prologue. In: Yanes Guzmán, J. Complexity and quality of education.]*. Santiago de Chile: RIL. p. 5-8. Recuperado desde <https://n9.cl/sjej4>
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares [Alterity and its itinerary from a multidisciplinary perspective]. *Reflexiones*, 88(1), 119–135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología [Teacher training and its relation to epistemology]. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Idareta-Goldaracena, F., & Úriz-Pemán, M. (2012). *Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. Alternativas [Contributions of E. Lévinas' ethics of otherness and C. Gilligan's ethics of care to social work intervention. Alternatives]*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 0(19), 33-44. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2012.19.02>
- Maturana, H. (1994). El sentido de lo humano [The sense of the human]. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morin, E. (2000). La méthode I. La nature de la nature. París: Seuil.

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [The social model of disability: origins, characterization and embodiment in the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities with Disabilities]. Recuperado de <https://n9.cl/fw1c>
- Pincheira-Muñoz, L. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana [The relationships of otherness, otherness and cultural identity inclusion of immigrant students in municipal school spaces in the metropolitan region]. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 355-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355>
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (Eds.) (2000). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación [Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education]. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Pozzoli, M. (2006). El sujeto de la complejidad [The subject of complexity]. *Polis* [En línea]. <http://journals.openedition.org/polis/4921>
- Pujolás, P. (2009). 9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo [9 key ideas. Cooperative learning]. Barcelona, España: Graó.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina [Coloniality of power, eurocentrism and Latin America]. Buenos Aires: Taller de Gráficas y Servicios. Recuperado de <https://n9.cl/ubo4d>
- Retamozo, M. (2017). Epistemología de las ciencias sociales en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel [Social science epistemology on Enrique Dussel philosophy of liberation]. *Cinta de moebio*, (60), 339-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300339>
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Araque Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria [Paulo Freire and critical thinking: Word and action in university pedagogy]. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293–307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>

Alba Susana Valarezo-Cueva; Franklin Marcelo Sánchez-Pastor; Michellé Ivanova Aldeán-Riofrío

Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad [Towards a new conception of disability]. Siglo Cero, enero- febrero, pp. 5-29.

UNESCO (2015). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan» [Discussion paper prepared for the International Forum on Inclusion and Equity in Education "Every Student Counts"]. Recuperado desde <https://n9.cl/z6chp>

Uribe-Sánchez, J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico [Edgar Morin's complex thinking, a possible solution to our political, social and economic situation]. *Espacios Públicos*, 12(26), 229-242. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67612145012>