

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA: NUEVAS PREGUNTAS A VIEJOS PROBLEMAS

INCLUSIVE EDUCATION IN LATIN AMERICA: NEW QUESTIONS TO OLD PROBLEMS

Juan Bello Domínguez¹
Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla²
Universidad Pedagógica Nacional, México

Resumen: La educación inclusiva en Latinoamérica y sus modelos de atención a la diversidad establecen tres ejes: inclusión, equidad y calidad, ésta última orienta el sistema educativo sobre vectores para la inclusión: pertinencia, pertenencia y convivencia. Históricamente, la región registra un sesgo en la educación intercultural con los pueblos indígenas, y en la educación especial hacia las personas con alguna discapacidad, con la incorporación de temáticas derivadas de las desigualdades socioeconómicas que se suman a la administración de las diferencias. En la perspectiva del paradigma intercultural es imperativo el análisis hermenéutico del discurso político, conformar una base conceptual que permita una crítica a los llamados conceptos blandos de los organismos internacionales y explicar la *ausencia* del sujeto en la narrativa de la política educativa. Esto conlleva a preguntar ¿Por qué visibilizar a los diferentes, sobre el reconocimiento de las diferencias?, ¿Cómo arribar a una educación pertinente para la inclusión en contextos socioculturales diversos? El enfoque intercultural en la educación implica dar cauce a la alteridad, gestionar el ejercicio del derecho a la educación, el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades para la inclusión, la convivencia y el diálogo intercultural.

Palabras clave: Inclusión, Educación Inclusiva, Inclusión Educativa, Enfoque Educación Intercultural, Educación Indígena.

Abstract: Inclusive education in Latin America and its models of attention to diversity establish three areas: inclusion, equity and quality, the last, orientate the educational system on vectors to inclusion: relevance, belonging and coexistence. Historically, the region has a bias in intercultural education with indigenous peoples, and in special education towards people with disabilities, with variations derived from socioeconomic inequalities that are added to the administration of differences. In the perspective of the intercultural paradigm, the hermeneutical analysis of political discourse is imperative, forming a conceptual basis that allows criticism of the so-called soft concepts of international organizations and explaining the absence of the subject in the narrative of educational policy. This leads to asking: Why making the different ones visible, with the recognition of the differences? How to reach an education relevant for inclusion in diverse socio-cultural contexts? The intercultural approach in education implies giving way to otherness,

¹Doctor en Sociología. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Nacional Autónoma de México. www.jbello.org. Email: juanbell@hotmail.com

²Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Nacional Autónoma de México. Email: marianadelrocioa@outlook.com

managing the exercise of the right to education, recognition of differences and inequalities for inclusion, coexistence and intercultural dialogue.

Keywords: Inclusion, Inclusive Education, Educational Inclusion, Intercultural Education.

Recebido em: 15/11/2019

Aprovado em: 16/03/2020

Publicado em: 11/04/2020

1 INTRODUCCIÓN

El balance de las políticas para la inclusión en Latinoamérica nos remite a los proyectos para la atención de la diversidad en la educación y a los desafíos en la definición de las políticas culturales y educativas con un enfoque intercultural. El propósito manifiesto de éstas apunta a visibilizar la diversidad sociocultural y la atención a la pobreza, mediante criterios de inclusión social e inclusión educativa en el contexto de un orden legal y un sistema social heterogéneos, en donde los desiguales y los diferentes se encuentran en tensión permanente.

La política para la inclusión refiere la expulsión que el propio principio organizador social propicia necesariamente desde dentro del sistema y posteriormente, se generan acciones para la inclusión de aquello que la lógica del sistema excluyó. El ámbito educativo se convierte en un espacio conveniente para la inclusión social e inclusión educativa, mediante el ingreso a la institución escolar. Ponen el foco de atención en los criterios de “calidad”: ingreso, permanencia, abatimiento del rezago, reprobación, ausentismo y eficiencia terminal. La atención a las desigualdades y las diferencias son desplazadas, mientras en los procesos educativos los actores dirimen sus relaciones entre disputas y tensiones. El acceso a la educación como indicador de justicia social cumple con la expectativa social de “tener educación”. Sin embargo, escolarizar no significa acceder a una educación pertinente.

La exclusión de los individuos genera marginación, mayor explotación, nuevas formas de dominación y asimilación que, a su vez, subordinan las diferencias mediante un proceso hacia la unidad interna y otro que, tiende a la exclusión de lo *diferente*. El desafío es transitar del discurso sobre el acceso a la educación como una oportunidad, hacia el ejercicio del derecho a la educación, y generar los dispositivos y estrategias apropiados para el reconocimiento de la

diferencia cultural y la desigualdad, hacia la construcción de escenarios de inclusión, convivencia y diálogo intercultural. El reconocimiento de los derechos reivindicativos del racismo, la discriminación y la exclusión social, mediante la discriminación positiva y la acción afirmativa, como medidas compensatorias, pretenden el combate a la pobreza.

2 EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL EN LATINOAMÉRICA

La desigualdad y la diversidad sociocultural generan procesos de exclusión que se manifiestan en la polarización de las sociedades Latinoamericanas. La exclusión es considerada como un nuevo fenómeno de análisis de la dinámica social con base en MORENO, (2005), CEPAL (2008), OCDE, (2010), derivado de la reorganización capitalista, del capitalismo desorganizado y de un sistema de acumulación flexible que expulsa a amplios sectores de la población y propicia la marginación (SANTOS, 2005a). La exclusión en los países latinoamericanos mantiene a los individuos fuera del circuito de la producción, la distribución y el consumo de bienes materiales y simbólicos (GARCÍA CANCLINI, 2007). Así también, conlleva una mayor explotación y limitaciones para el ejercicio de los derechos, la ciudadanía y la democracia (CEPAL, 2008, UNESCO, 2004).

El concepto de exclusión implica definir una “frontera interior” que determina el *adentro* y el *afuera*, identificar ¿quiénes son los excluidos? y desde qué mirada.

Así la valoración de los bordes críticos, de las fronteras interiores y lejanas, puede convertirse en una evaluación renovada del centro, pues este proceso aporta finalmente una mirada esencial a una historia total en construcción permanente, en donde la periferia atañe al centro, y en donde éste suele definirse a la luz de sus bordes. Así, a través de los discursos y los sucesos de esta marginalidad renovada en la exclusión y el atraso, parecen manifestarse las transformaciones más fundamentales de las estructuras económicas, sociales e ideológicas del país entero (GARCÍA DE LEÓN, 2002 p. 22).

Iniciar este artículo con un acercamiento conceptual sobre la exclusión, nos permite exponer sus principios y fronteras que separan los sectores de la sociedad: por pertenecer o no desde adentro de la estructura social (SANTOS, 2005a); se delimita el espacio y defiende el acceso a los servicios; afuera, la frontera es permeable y porosa que genera la expectativa no sólo de estar próximo, sino, de “llegar a estar adentro”, que no se reconoce la emergencia de nuevas

identidades y de otras formas de participación y representación social (SANTOS, 2009). En contraparte, lo cultural conlleva a la construcción de una esfera diferenciada de la vida social, esto es, cada grupo social manifiesta su particularidad al interior de la sociedad y esta distinción, segmenta a la sociedad y excluye la diversidad sociocultural.

La atención a la diversidad sociocultural sustentada por las políticas impulsadas en Latinoamérica al inicio del siglo XXI (UNESCO/OREALC, 1999), tiene su fundamento en el paradigma de la justicia social, éste se concreta en políticas sociales y medidas compensatorias y focalizadas, destinadas preferentemente a los grupos marginados y vulnerables. Los principios de la justicia social tienen su fundamento en una sociedad con instituciones y un marco normativo que garantiza la libertad y la igualdad social, mediante la aproximación a principios que significan tener libertades básicas e igualdad de condiciones y oportunidades, en el marco del concepto de la justicia distributiva (RAWLS, 1971).

Desde el marco conceptual, la igualdad normativa presupone la igualdad en dignidad y derechos fundamentales de todos los ciudadanos. La justicia distributiva es proporcional con relación a patrones de mérito y necesidad, pero nos preguntamos ¿cómo justificar esos patrones en el desarrollo de las políticas públicas? políticas públicas. Recuperamos a Tugenthat (2008), él refiere un acercamiento a la igualdad como un concepto que se gesta en el pensamiento moral, donde la ética asocia igualdad y universalidad, esto es, la igualdad de derechos sin distinción. Esta consideración reduce al plano coyuntural y de inmediatez al acceso de las condiciones materiales mínimas para la subsistencia, asimismo, a la base de la concepción del desarrollo humano, ambas, alejadas de lo “humano” en una perspectiva integral, volcada hacia la atención de la pobreza y de la inclusión.

La diversidad cultural visibilizada y reconocida en la normativa internacional, no ha dejado de ser un eje de tensiones, desencuentros y dominación desde la visión relativista, estrecha y esencialista del concepto de cultura, no cesa en su afán de homogeneizar, y por ello, enfatiza la noción de la exclusión (BELLO y AGUILAR, 2016).

La estandarización de las diferencias, sumadas a las desigualdades en el marco del neoliberalismo y las políticas Sociales implementadas en Latinoamérica, son la base de la inclusión social y educativa (ROJAS, 2015).

3 EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. VIEJOS PROBLEMAS

La lógica para la inclusión social y educativa de las políticas en Latinoamérica (BLANCO, 1999) se enfocan del plano individual hacia el desarrollo de los diferentes atributos de las personas, y cómo la distribución de éstas incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social determinado, así, la fórmula para combatir la pobreza -no la desigualdad- es incrementar la capacidad de los individuos y no solamente la distribución de bienes. Sin embargo, la tendencia establecida en las políticas sociales orienta la atención hacia los satisfactores que se traducen en indicadores de combate a la pobreza (CAROSIO; BANKO y PRIGORIAN, 2014). En consecuencia, los procesos de la inclusión social y educativa tuvieron diferentes momentos desde su irrupción, luego de la organización y la negociación que se tuvo de sus particularidades.

El principio organizador de estas políticas no permitió profundizar hacia la conformación de una organización inclusiva distinta en el marco institucional; se hizo al margen de la base social de las familias con un discurso reivindicativo, de movilización y organización, orientado a los *logros* de un impacto social que promoviera una *organización discursivamente incluyente*, como lo refieren Ullman, Maldonado y Nieves, (2014), Del Popolo (2017) y Tenenbaum y Viscardi (2018).

Sobre la discriminación y el pluralismo cultural en la escuela, la UNESCO (2005), establece una clasificación que considera en el vector de Pertenencia: la escuela excluyente. Este tipo de escuela no marca diferencia en el currículo, textos, ni recursos que se destinan a escuelas que atienden a poblaciones culturalmente diversas, selecciona, no compensa desigualdades ni responde a necesidades de la población, está centrada en los logros educativos y su meta, mantener la matrícula; en la escuela asistencialista, la compensación simple hacia la mejora de condiciones internas de la escuela, o la cohesión social a través de apoyos para la alimentación, salud y vestuario escolar, está impregnada de paternalismo y obstáculos burocráticos que no

contribuye a salir del aislamiento y la exclusión; y, la escuela inclusiva tiende a la compensación integral, ya que está orientada a la incorporación y retención de los niños en la escuela para hacer frente a la desigualdad. Sin embargo, en los casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú ninguna tipología de escuela se orienta a la construcción de relaciones dialógicas hacia la interculturalidad, la inclusión que proponen es en términos de acceso a la escuela: solo escolarización. (UNESCO, 2005) (UNESCO/OREALC, 2008)

El ideario ideológico sobre la igualdad pública concebida en una perspectiva individual y privada, se gestionan en el ideario de la escuela como ámbito público por definición. La institución escolar es el escenario para no sólo solo visibilizar, sino también, manifestar las diferencias que fuera de ésta son sancionadas. La matriculación de los excluidos se realiza con la perspectiva de una realidad social que se reproduce sobre sí misma, con base en un principio organizador que se recrea para poner en marcha nuevas formas de asimilación.

El término *inclusión* tiene diferentes interpretaciones en los países. En algunos casos se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos que, como se ha visto, son muy numerosas (UNESCO, 2008, pp. 6-7).

En el debate sobre la desigualdad, pobreza y exclusión promovido en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del 2017 (CUSTODIO; PALERMO y VIGNA, 2019), las categorías de exclusión e inclusión en el marco de la política social se analizan en la perspectiva de las medidas compensatorias y focalizadas para los grupos marginados y vulnerables. El análisis sobre las acciones afirmativas que se implementan en la política pública, se observa el tránsito de programas sociales de la atención a la diversidad hacia las acciones focalizadoras para los grupos vulnerables. Las acciones afirmativas para América Latina se orientan a rubros asociados con la atención de la pobreza y la inclusión, la definición de algunos indicadores, en la percepción de diversos grupos y sectores sociales documentan que la escolarización es un referente de inclusión social (CEPAL, 2017).

En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2010. Llegar a los marginados* (UNESCO, 2010), se señalan algunos problemas derivados de la política de atención a la diversidad cultural, entre los que destacan: La inclusión de aprendizajes culturalmente pertinentes en los programas curriculares y cómo educar en la interculturalidad; cómo educar a personas de distinta procedencia sin reproducir estereotipos y a la vez formar en competencias para la convivencia; y, cómo arribar a una educación incluyente disminuyendo la desigualdad respecto a la condición cultural y social.

Destacamos del documento antes referido, el sustento a las políticas educativas diseñadas por los organismos internacionales y su orientación para intentar disminuir la conflictividad, en tanto se transite de la diversidad y la desigualdad, a la cohesión social, situación no sólo difícil, sino imposible de resolver bajo un principio organizador universal basado en la desigualdad y la exclusión.

El *reconocimiento* de la diversidad cultural promovió su *atención* mediante protocolos que atienden el sentido de lo técnico y lo práctico. La *validación* teórica de la educación inclusiva se apega a los principios de las políticas compensatorias, impulsadas en el contexto global y no deja de afirmarse en su práctica para extenderse por todo el mundo. Sin embargo, respecto a la *atención* de las diferencias y a las desigualdades, es limitado y seriamente cuestionado. Una vez asumido el carácter global e integrador de la sociedad, la inclusión trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reivindicarse y responsabilizarse ante las comunidades y grupos sociales para fortalecer la diversidad, participación y democracia. (GUELMAN; CABALUZ y SALAZAR, 2018)

4 ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LATINOAMÉRICA

Construir un nuevo enfoque de la educación inclusiva en Latinoamérica implica el tránsito del paradigma de la simplicidad (basado en el pensamiento único y continuo en el marco de los límites o las fronteras disciplinares), al paradigma de la complejidad, en el que la concepción del

mundo rompe con la continuidad en una perspectiva holística, incluye miradas diferentes y rompe con los campos disciplinares de la educación inclusiva en Latinoamérica. Las fronteras de la inclusión son espacios de disrupción, disputa y ruptura. La discontinuidad, la diferencia y la búsqueda relacional, son formas de enfrentar el hecho de que las formas de pensar y actuar son variables, que acompañan la historia y conllevan a nombrarlas en plural: conocimientos, culturas, etc.

Las fronteras de la inclusión ponen de relieve una mayor apertura de campos, flujos, redes y oportunidades de hacer nuevas preguntas (HANNERZ, 1997). El contexto histórico de Latinoamérica en entornos multiculturales Mires, (2011) y Garita, (2018), permiten documentar relaciones asimétricas, paralelamente, procesos de resistencia y movilización que han gestionado el reposicionamiento de los actores que plantean un proyecto político para la acción en la interculturalidad, que oriente el desarrollo con base en el mestizaje cotidiano, evite negar prácticas, procesos y racionalidades derivados de otras maneras de existir, como fundamento del proyecto educativo de la educación inclusiva bajo principios éticos y contenidos pertinentes.

¿Por qué lo diferente es visto como un problema? ¿Por qué no asumir como un hecho la comprensión de la realidad en la perspectiva de sus discontinuidades y diferencias, con relación a los procesos sociales y la generación de conocimiento? En una lectura inicial, los efectos de las políticas de conocimiento empiezan a plantear lo político de la institución y la des-institución de lo social, emergen o se rompen a través de la oscilación dentro del contexto.

La diferencia ¿es intermediaria entre estos dos extremos? O bien, ¿no es acaso el único extremo, el único momento de la presencia y de la precisión? La diferencia es ese estado en el cual puede hablarse de la determinación. La diferencia “entre” dos cosas es solamente empírica, y *las* determinaciones correspondientes, extrínsecas. Pero, en lugar de una cosa que se distingue de otra, imaginemos algo que se distingue –y que, sin embargo, *aquello de lo cual* se distingue no se distingue de él-. (DELEUZE, 2002, p. 61).

¿Cuál ha sido el papel de la institución escolar en la implementación de las políticas de reconocimiento y para la inclusión? ¿Cómo configurar el proyecto educativo para transitar de la visibilización, al reconocimiento de las diferencias, de la tolerancia al respeto, en donde se manifieste la alteridad como base para la inclusión y la interculturalidad en la convivencia?

Los procesos de ciudadanía en el marco de la conformación de los estados nacionales como lo refieren González, Burguete y Ortiz-T (2010), fueron determinantes para mitigar los efectos de la exclusión de los pueblos indígenas y otros sectores de la población que acompañaron la conquista y colonización en América Latina. Posteriormente, la homologación del sistema educativo y el currículo tuvo sustento en la definición de las diferencias como un problema, en este marco se gestaron procesos de asimilación avasallante y forzada a un tipo de conocimiento, comportamientos y normas.

La visión universal se confrontó con la multiculturalidad e impuso una visión única y segregadora para la población no asimilable, por ello, para fundamentar nuestro enfoque recuperamos analíticamente a Foucault (2007), el cuál, establecía en su fundamentación dos modelos: el modelo de exclusión (la lepra), y el modelo de inclusión (la peste), definiendo al primero, como una expulsión no moral, pero sí jurídica y política, de no contacto entre grupos y por otro lado, el modelo de la inclusión, como punto de partida el aislamiento y una normativa en la que se determinan diferencias muy finas y observables, la individualización que, en paralelo, coincide con la división del poder. Ambos modelos: exclusión e inclusión establecen políticas de distancia/aproximación en función del poder y su relación con los individuos, así como una observación cada vez más constante sobre estos: “No se trata de expulsar sino, al contrario, de establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias, y presencias en una cuadrícula. No rechazo, sino inclusión” (FOUCAULT, 2007, p. 53). Aplica el igualitarismo en tanto universalidad e igualdad normativas.

Por lo anterior cabría preguntarnos, ¿Cuál es el papel de la educación y la institución escolar frente a las desigualdades y las diferencias en Latinoamérica? A lo largo de su historia se han implementado *programas especiales* que asumen enfoques distintos, en donde prevalecen características diferenciadoras como parte de la normativa propia del sistema educativo. La normalización del sistema y de los *programas educativos especiales* para los diferentes, promueven determinada visión sobre estos grupos sociales, en tanto diferentes y su condición de desventaja social. La escuela visibiliza las diferencias y las desigualdades para atender las diferencias al interior del sistema educativo, se erigió el modelo de atención a la diversidad a

través de los programas de educación indígena y educación especial, mediante los cuales, se incluye y al mismo tiempo segrega.

[...] la norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder. No es simplemente, y ni siquiera un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder (FOUCAULT, 2007, p. 57).

Las políticas públicas se conforman en la organización social y política y acorde a los intereses de los grupos sociales, por ello, la política, es el ensamble de prácticas discursivas sobre la lucha con caracterizaciones y concepciones socioculturales diversas. La distinción se presenta cuando llega el momento de la práctica y la decisión de los sujetos en espacios sociales en disputa, la lucha tiende a enriquecerse cuando no pueden converger, por ello se gestionan las alianzas.

Las políticas de la inclusión en Latinoamérica han construido encadenamientos lógicos, epistémico y conceptuales para regular y encauzar la normatización de los procesos socioculturales. El ámbito de las políticas socioculturales presenta atisbos de una organización diferente, los sujetos involucrados en el ámbito de lo social cuestionan la noción y concepción de la inclusión en el binomio exclusión/homogeneización y conciben una manera distinta de construirlo como un campo que apertura nuevos espacios de disputa entre concepciones diferentes.

En la perspectiva Latinoamericana para nombrar, significar y resemantizar, es preciso transitar de la indiferencia, al reconocimiento de la diferencia como lo refieren Bello y Aguilar (2016). ¿Cuál es la plataforma para abordar el significado y los conceptos sobre la inclusión? Establecer los puntos de fuga para el análisis de las políticas y sus implicaciones para analizar ese vínculo entre las políticas y las prácticas sociales.

Cuestionamos el discurso y los postulados que intentan adquirir estatuto de verdad, inscritos en la agenda pública gubernamental de la justicia social, en el contexto de las políticas compensatorias que orienta los programas educativos, para reconocer las mediaciones y las

tensiones, entre el juego instituido e instituyente; las pautas teóricas y epistemológicas que se asumen. (BELLO, 2019)

La diferencia no deja de ser, en efecto, un concepto reflexivo, y solo encuentra un concepto efectivamente real en la medida en que designa catástrofes: ya sea rupturas de continuidad en la serie de la semejanza, ya sea fallas infranqueables entre estructuras análogas (DELEUZE, 2002, p. 71).

La antropología, filosofía y sociología han teorizado la cuestión de la otredad al recurrir a distinciones entre extraños, iguales, semejantes, parecidos, idénticos o diferentes, son categorías que permiten aproximarnos a la complejidad del ordenamiento social y la apropiación diferencial de bienes, conocimiento, sujetos y cultura, que están alineados con el principio histórico regional de los distintos países latinoamericanos y de su organización social. (IZAOLA; ZUBERO, 2015) En ese sentido, los movimientos identitarios y sociales de los países latinoamericanos están constituidos por sus prácticas, luchas e intereses al poner en cuestión los principios políticos, éticos y epistémicos del conocimiento instituido por los diferentes gobiernos y actores políticos.

El desarrollo social no debe confundirse con el desarrollo racional de una cultura humana. Toda cultura es humana, y es una forma distinta de concebir el mundo, pero se establece como un factor de desigualdad al respecto de una cultura dominante, hablar de racionalidad³ implica hacer referencia a prácticas políticas que la justifican porque se percibe la diversidad como causa fundamental de los conflictos, tensiones o contradicciones en consecuencia, la heterogeneidad (según esta mirada), impide la armonización que ha derivado en la globalización de la crisis, la pobreza y la exclusión.

La razón es una construcción formal que gobierna el mundo de todo el conocimiento, pero el conocimiento adopta carácter universal, aun cuando tiene límites y aspectos de falibilidad. “La sociedad liberal industrial se constituye –desde esta perspectiva- no solo en el orden deseable, sino en el único posible” (LANGER, 2005, p. 11). Los modelos, en las ciencias fácticas, son repetibles y en las ciencias formales funcionan con carácter prescriptivo. Los saberes coloniales como lo señala Mignolo (2007), llevan a plantear que todo lo que hay en el caso de nuestra

³ La diferencia entre racionalización y racionalidad se funda en la ética de la libertad y la autonomía para decidir, la primera está mediada por las formas políticas; la racionalidad, es el ejercicio consciente sobre el peso que tiene una decisión en la situación en la que se encuentran los individuos.

América, son una reiteración de los saberes eurocéntricos, ambos comparten la razón como forma de acceso al conocimiento, se establece la diferencia, por ejemplo, entre los saberes indígenas y la ciencia colonial.

Imposición de algo particular como un universal, pretensión es una práctica del poder, significa imponer, manipular las conciencias, hacer evidente que el centro de este saber es Occidente. “La legitimidad de la cultura dominante se impone de manera mucho más eficaz cuando consigue que se ignore la arbitrariedad dominante que entraña” (DUFOUR, 2007, p. 212).

5 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. NUEVAS PREGUNTAS

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro a la diferencia en sí. Tampoco se trata de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (WALSH, 2005, p. 45).

Asumimos la pregunta como recurso epistémico-metodológico y nos acercamos a la interculturalidad e inclusión como referentes conceptuales, las cuáles, nos remiten a la filosofía en la orientación del pensar holístico y como proyecto político de carácter onto-epistémico que tiene su base en la tensión y el disenso, así como, la concepción de las relaciones dialógicas en la pluralidad e intercambio de ideas y cosmovisiones. Concebimos la interculturalidad en nuestro distanciamiento de la concepción relativista de la cultura y el universalismo; descartamos la idea de la promoción del rescate y la valoración de las tradiciones culturales, cuyo origen se encuentra en la mirada romántica sobre las culturas minorizadas y el paternalismo que folclorizan las diferencias y destacan lo exótico. Como consecuencia, confrontamos la *integración* de las minorías como una tarea de *aproximación* de los grupos social y culturalmente diferentes hacia la cultura dominante, sin embargo, estamos convencidos en que la responsabilidad no es solo de los *otros*, sino, es una responsabilidad propia de cada uno de *nosotros*, de la sociedad; no podemos esperar a que se emitan decretos para establecer relaciones dialógicas y *cambiar* la realidad, por

lo que coincidimos con Pech y Rizo (2014), Walsh (2005), Dietz (2012), Dietz y Mateos (2011) y Aguado y Del Olmo (2009).

La educación inclusiva precisa del diálogo intercultural como lo refiere en Ecuador Herrera y Guevara (2019), para construir y establecer el encuentro con el *otro* y consigo mismo. Esto implica la comunicación entre las tensiones, las resistencias y la disputa que puede derivar en el consenso o el disenso. En esta perspectiva, el concepto de cultura se concibe como dinámico, que refiere un proceso dialógico de construcción de significados, en un sistema con una estructura flexible y permeable con posibilidades de ampliar su plataforma. (ARCINIEGAS, 2019)

La educación y la institución escolar en Ecuador tienen un papel fundamental en la gestión de las diferencias en el marco de la educación inclusiva, como lo señalan Delgado y Delgado (2016), sin embargo, es imperativo que los logros promovidos por la escuela y la gestión de la diversidad sociocultural por parte de los actores educativos, se extienda a la sociedad en general, de otra forma, se afirmará como un espacio de contención de conflictos relacionados con la diversidad cultural y la desigualdad social.

El diálogo, disenso y negociación, es el ejercicio de los movimientos en América Latina, conformados por colectividades humanas, que ponen en cuestión el estado de cosas existente y realizan una crítica permanentemente situada y en situación para colocarse al límite e ir más allá de las barreras de la racionalidad, los sujetos toman conciencia de su condición de sometimiento y dependencia y pasan de sujetos de “interés” a sujetos históricos, son hombres que hacen la historia, pero no eligen las circunstancias para hacer y proyectar su horizonte histórico. (WALSH, 2005)

En esta perspectiva para Latinoamérica -refiere Guillen (2016)-, es pertinente proyectar los procesos de aprendizaje en un contexto de coexistencia de conocimientos y saberes hacia el diálogo de saberes, implica concebir -plantea Álvarez (2019) en el caso de Argentina-, el conocimiento en una perspectiva de construcción interdisciplinaria, que visibiliza las diferencias como base de los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; reconoce, según Duarte (2019) en Colombia y Durán (2019) en México, la presencia y el protagonismo de los nuevos sujetos en los proyectos alternativos, sustentados en una noción incluyente capaz de reconocer a

todos los sujetos que se posicionan en el escenario social y se apropian del espacio público. “La utopía del inter-conocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores o propios. Es esta la idea de prudencia que subyace en la ecología de saberes” (DE SOUSA SANTOS, 2009, p. 114).

Un enfoque de esta naturaleza analiza los cambios en las estrategias de vida y relaciones entre los individuos; la capacidad de las instituciones públicas y sociales para incidir en estos cambios; el impacto de los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil para establecer prioridades relacionadas con las necesidades en contextos de exclusión, así como, la capacidad de estas entidades para desempeñar funciones acordes a las circunstancias actuales.

Ampliar la mirada de lo individual hacia lo colectivo, como se construye en Chiapas, México (ARAUJO, 2016), del tránsito del sujeto a la definición del individuo y al actor social. También, tienen que cambiar los sujetos para poder dialogar, mantener apertura hacia el *otro*. esto requiere que cambien no solo estructura social, también las instituciones que garanticen la inclusión, para convivir con diferentes y transitar del pluralismo utópico a pluralismo de valores, para crear una estructura mínima que cree condiciones básicas de convivencia. (AGUILAR, 2019)

El sujeto solo puede aportar al individuo o al grupo el sentido de sus propias conductas y transformarlos de este modo en actores si rompen el orden moral y el orden social, aunque estos pretendan ser portadores de la ciencia y de la razón. El sentido no aparece sino a través de la destrucción de todos los tipos de orden y de control [...] (TOURAINÉ, 2016, p. 364).

En el actual contexto de exclusión y condiciones precarias de vida en América Latina -según Campos y Vieira (2017)-, la lógica del paradigma de la desigualdad en la perspectiva del individualismo impone una la lógica de *transformarse uno mismo*, de igual forma sucede como individuo, con las diferencias culturales. Se responsabiliza a los individuos por su condición de pobreza y/o diferencia. Esto implica un mecanismo para disciplinar a los individuos, en tal sentido que el excluido debe cambiar para ser incluido.

La construcción del sujeto en el individuo es lo único que le permite devenir un actor social y político [...] El actor ya no es aquel que cumple su papel en la comedia humana. Sea un individuo o un grupo, es aquel que, inspirado en el sujeto, quiere transformar la organización social a fin de que respete mejor sus derechos [...] (TOURAINÉ, 2016, p. 365).

La construcción del sujeto en su individualidad constituye la base del fenómeno de la alteridad: el problema del *otro* y el concepto de la diferencia son paralelos al ejercicio de dominio del poder. La alteridad, concebida como conciencia de la diferencia en el pensamiento occidental, es categoría negativa en la idea de un *otro* a *otro* que lo considera inferior en una relación de dominio. Por ello, -afirman Dietz y Mateos (2011)-, la prospectiva en el marco de la interculturalidad en México apunta a conformar estructuras sociales con una base amplia y digna para que sean incluyentes, asimismo, promuevan el reconocimiento de las diferencias y espacios para la alteridad.

El reconocimiento precisa dar curso a la alteridad, el reconocimiento del *otro* y los *otros*; expresión de las tensiones, la resistencia, la confrontación con el otro en las relaciones sociales (LÉVINAS, 2002). Mientras, la política de reconocimiento, refiere al *otro*, basado en el enfoque esencialista de la cultura, en donde se destaca lo obvio, los rasgos, así también, la desviación, lo que está fuera de lo “normal” y la pobreza, lo que conlleva a las caracterizaciones del cómo se manifiesta su particularidad; estas aristas sustentan el modelo de atención a la diversidad y los programas que de éste derivan, en la perspectiva del déficit y la desventaja socio cultural.

[...] requerimos de la construcción ontológica crítica del “nosotros”, la cual tiene que ser entendida como un *éthos*, como una vida ética en libertad, porque esta es la condición ontológica de la ética. Es por esto mismo necesario ejercer la crítica de lo que somos. O sea, al mismo tiempo se requiere del análisis histórico de los límites que nos imponen y la experimentación de la posibilidad de transgredirlos (MAGALLÓN, 2009, p. 35).

¿Cómo transitar de la referencia identificante como muestra indivisible dentro de una especie a procesos de individuación? ¿Cómo dar cauce a los procesos de individuación previo a la asignación de referentes identificantes? Las caracterizaciones de los diferentes derivan en descripciones definidas y recurren a procedimientos de clasificación para oponer a un miembro de la clase a los demás, lo que se considera alteridad mínima. La denominación singular requiere de una individualidad irrepetible e indivisible, la alteridad emerge nuevamente cuando el hombre se opone a los demás (RICOEUR, 2006). El proceso de individuación, opera inicialmente, entre la conformación del *yo* y el reconocimiento del *otro* mediante la interlocución.

En el contexto regional de Colombia, Argentina, Ecuador y México (BELLO; GUILLEN, 2019) la educación inclusiva no considera las diferencias propias de cada individuo y sociedad, tematiza la diversidad cultural y en esa perspectiva, la circunscribe a un modelo. Promueve esquemas para matricular en la educación obligatoria, a la población en edad escolar e integrar a los diferentes, en términos de normalización. En estas circunstancias, establecer procesos dialógicos en el marco de los currículos del modelo de atención a la diversidad, resulta complicado. Las limitaciones de este modelo se derivan de su propia concepción, a la que se suma la rigidez del modelo, que ha tenido como consecuencia la interculturalización del currículum, y la colonización de las prácticas y los procesos que se gestan en la institución escolar y los procesos educativos. (DIETZ, 2012)

La educación inclusiva e intercultural en México (BELLO; AGUILAR, 2012) precisa necesariamente de la interacción de los sujetos en la alteridad. La institución escolar se reproduce a sí misma en lo instituido, y en su carácter instituyente, se mantiene rígida, a la vez que le permite cierta permeabilidad, para adecuarse a los tiempos y circunstancias, sin perder su propósito asimilacionista que ha adoptado nuevas formas y un nuevo discurso.

El movimiento de *los diferentes* refiere contradicciones en torno a las políticas que provocaron una crisis en su esfuerzo por construir la plataforma de lucha común, tejer una red organizativa amplia para la conquista de espacios. La construcción de una plataforma común, como proceso de agregación de las demandas particulares y diversas de los pueblos y comunidades en los ámbitos local y regional, supone la generación de nuevas categorías para reivindicar y expresar las demandas, además de proponerlas como parte de una estrategia global.

La emergencia de los sectores sociales, culturales y étnicamente diferenciados tiene consecuencias importantes sobre la gestión de la vida social y de su transformación. Los movimientos caracterizados en torno a esta definición se desarrollan en contradicción con el Estado, -- en tanto expresión de un modelo de organización de la totalidad social formado históricamente sobre la unidad y la homogeneidad --, al cual, estos actores sociales oponen resistencia, en tanto niegan o frenan su reivindicación principal: la de ser reconocidos y tratados como diferentes

6 CONCLUSIONES

El balance del modelo de atención a la diversidad en la educación en América Latina documenta su implementación con un derroche de recursos económicos y un alto contraste respecto de la pobreza y la desigualdad de amplios sectores de la población. El modelo educativo de la inclusión probó sus limitaciones para generar bienes y patrimonios sociales, históricos y culturales propios de las comunidades diversas (étnica, lingüística, religiosa, sexual y discapacidad) y más, para promover la disminución de la tasa de pobreza, miseria, exclusión, discriminación y marginación.

Se realizaron consideraciones en torno a las características de inequidad, marginación, discriminación y exclusión que privan en el modelo educativo y sus políticas compensatorias, volviendo los ojos hacia sus altos costos y magros alcances en las diferentes dimensiones sociales.

Es imprescindible revertir el principio educativo que tiene el propósito de *incluir* con fundamento en la política compensatoria, para imponer e impulsar proyectos únicos en donde las dimensiones cultural, lingüística, étnica, sexual, religiosa y alguna discapacidad, sean discursos vacíos y carentes de postulados interculturales e inclusivos.

La educación para confrontar la exclusión construye el imaginario social desde las políticas de reconocimiento vinculada a la interculturalidad, como un espacio en que se ubican los sujetos y actores en el que constituyan relaciones para el ejercicio de sus derechos. Implicará que los sujetos no sólo sean reconocidos, sino que también se reconozca su interacción hacia la convivencia.

La vinculación de las dos líneas de pensamiento para la definición del desarrollo educativo, se encuentran entre la inclusión y la interculturalidad, nos sitúa en un escenario que genera el intercambio en el diálogo, la negociación, la comunicación y los acuerdos al establecer relaciones dialógicas, para crear vínculos entre los sujetos sociales, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias y discrepancias. Un ambiente en donde la interculturalidad y la

inclusión sean el principio que propicie el contacto entre las culturas, para la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las comunidades y la convivencialidad.

Como mostramos en los casos de Ecuador, Colombia, Argentina y México, Latinoamérica exige de un enfoque educativo alternativo para la convivencialidad y la diversidad, que responda a las expectativas de la población, e implique el desarrollo de procesos educativos y culturales, donde las comunidades les reconozcan como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. Los procesos de transformación en la Educación Intercultural e Inclusiva no son únicamente medidas técnicas, operativas, jurídicas o económicas, los procesos de cambio son procesos sociales irreversibles y se concretarán a partir del reconocimiento del diálogo entre saberes, tensiones, negociaciones y relaciones ético-dialógicas.

Para trascender y superar la problemática de la educación compensatoria, no bastan las buenas intenciones; habría que tener presente la situación en que se encuentra ésta y considerar que es producto de sus propias contradicciones, así como, las generadas y reproducidas por la sociedad. Cuidar de no definir la educación de manera técnico-instrumental, inmediateista y pragmática, recurrir a un enfoque pedagógico integral, que permita establecer elementos de complementariedad y no de compensación, promover una planeación, gestión, operación y administración que favorezca el diálogo de saberes.

Un desafío importante para la sociedad y la academia es poder nombrar y significar los fenómenos y movimientos relacionados con la educación, los derechos humanos y las políticas de justicia social, porque refieren conflictos relacionados con reformas, instituciones, actores políticos y sociales que implican ubicar el binomio exclusión – inclusión y cómo emprender la tarea del cambio hacia una sociedad democrática, plural e incluyente.

7 REFERENCIAS

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA (ALAS). La discapacidad desde las Ciencias Sociales. **Revista Controversias y Convergencias Latinoamericanas**, v. 11 n. 18, abr-sept. 2019.

AGUADO, Teresa y DEL OLMO, Margarita. **Educación intercultural perspectivas y propuestas**. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2009.

AGUILAR, Mariana. Educación, inclusión e interculturalidad. Entre la visibilización y el reconocimiento en BELLO, Juan y GUILLEN, Gabriela. **Educación inclusiva. Un debate necesario**. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019

ALVAREZ, Isabel. Inclusión educativa en Argentina: no hay camino, se hace camino al andar ... en BELLO, Juan y GUILLEN, Gabriela. **Educación inclusiva. Un debate necesario**. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019.

ARAUJO, Marcela. Las enseñanzas del anciano indígena “viejo Antonio” en el discurso político del movimiento neozapatista en BELLO, Juan y AGUILAR, Mariana. **La educación inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica**. México: Castellanos Editores/Universidad Federal do Espírito Santo/Universidad del Azuay/Corporación Universitaria Latinoamericana, 2016.

ARCINIEGAS, Liliana. Entre la política pública, la educación inclusiva y los modelos de atención en BELLO, Juan y GUILLEN, Gabriela. **Educación inclusiva. Un debate necesario**. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019.

BELLO, Juan y AGUILAR, Mariana. (Coords). **Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia la pedagogía de la convivencia**. México: Editorial Torres Asociados/Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro y Unidad Norte, 2012.

BELLO, Juan y AGUILAR, Mariana. (Coords.). **La educación inclusiva. Reflexiones desde América Latina**. México: Universidad de Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas, Brasil/Universidad del Azuay, Ecuador/Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia/, CERPO, 2016.

BELLO, Juan y AGUILAR, Mariana. Educación inclusiva. Miradas distantes, pluralidad de voces. **Temachtiani**, n. 25, p. 28-47, ene-jun. 2018.

BELLO, Juan y GUILLÉN, Gabriela (Coords). **Educación inclusiva. Un debate necesario**. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019.

BLANCO, Rosa. Hacia una escuela para todos y con todos en **Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1999, pp. 55-72.

CAMPOS, Fernando y VIEIRA, Sérgio (Coords). **Reflexos da América Latina e Caribe**. Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2017.

CAROSIO, Alba, BANKO, Catalina y PRIGORIAN, Nelly. (Coords). **América Latina y el Caribe. Un continente, múltiples miradas**. Argentina, CLACSO/CELARG, 2014.

CEPAL. **Panorama social de América Latina**. Chile: ONU/CEPAL, 2008.

CEPAL. **Panorama social de América Latina**. Chile: ONU/CEPAL, 2017.

CUSTODIO, Lorena, PALERMO, Alicia y VIGNA, Ana (Coords) **¿Cómo pensamos las desigualdades, pobrezas y exclusiones sociales en América Latina?** Argentina: Ed. TESEO, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferencia y repetición**. Argentina: Amorrortú editores, 2002.

DELGADO, Carlos y DELGADO, Nancy. La educación inclusiva: entre el discurso oficial y la realidad educativa en BELLO, Juan y AGUILAR, Mariana. **La educación inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica**. México: Castellanos Editores/Universidad Federal do Espírito Santo/Universidad del Azuay/Corporación Universitaria Latinoamericana, 2016.

DEL POPOLO, Fabiana (ed). **Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad**. Libros de la CEPAL, No. 151 (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica**. México: FCE, 2012.

DIETZ, Gunther y MATEOS, Selene. **Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México: Secretaria de Educación Pública, 2011.

DUARTE, Marcela. Caminos de la educación inclusiva e intercultural en Colombia: rutas trochas y puentes de una educación para todos en BELLO, Juan y GUILLEN, Gabriela. **Educación Inclusiva. Un debate necesario**. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019.

DUFOUR, Dany. **El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2007.

DURÁN, Liliana. Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras en BELLO, Juan y GUILLEN, Gabriela. **Educación Inclusiva. Un debate necesario**. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Los anormales. Curso en el Collège France (1974-1975)**. Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económica, 4ª reimpr, 2007.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Las nuevas desigualdades y su futuro. en: DÍAZ DE RIVERA, María Eugenia. **Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine**. México: Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León, 2007.

GARCÍA DE LEÓN, Antonio. **Fronteras interiores. Chiapas: una modernidad particular**. México: Ed. Era, 2002.

GARITA, Nora (Editora). **América Latina y sus pueblos en movimiento**. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica/Universidad Estatal a Distancia/Intitut des Hautes Études de L'Amérique Latina/ALAS/Letra Maya. 2018

GONZÁLEZ, Miguel, BURGUETE, Araceli y ORTIZ-T, Pablo (Coords). **La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina.** Flaco-Ecuador/Cooperación Técnica Alemana-GTZ/Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas IWGIA/CIESAS/UNICH, 2010.

GUELMAN, Anahí, CABALUZ, Fabián y SALAZAR, Mónica (Coords) **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI.** Argentina: CLACSO, 2018.

GUILLEN, Gabriela. Latinoamérica, de la exclusión a la inclusión social: la educación inclusiva como camino en BELLO, Juan y AGUILAR, Mariana. **La educación inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica.** México: Castellanos Editores/Universidad Federal do Espírito Santo/Universidad del Azuay/Corporación Universitaria Latinoamericana, 2016.

HANNERZ, U. (1997) Borders. **International Social Science Journal**, n. 154 (contribución del autor a un proyecto de la UNESCO sobre antropología publicado originalmente en la revista y en su versión en castellano por la misma) <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/385/324>. Acceso 23 enero 2019.

HERRERA, José y GUEVARA, Geycell. Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar en BELLO, Juan y GUILLEN, Gabriela. **Educación inclusiva. Un debate necesario.** Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019

IZAOLA, Amaia y ZUBERO, Imanol. La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. PAPERS Revista de Sociología, España: Universidad Autónoma de Barcelona, 2015.

LANGER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.** Salamanca, España: Ediciones Sígueme, 6ª ed., 2002.

MAGALLÓN, Mario. **Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global.** México: Ed. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2009.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.** España: Ed. Gedisa, 2007.

MIRES, Fernando. **La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina.** México: Siglo XXI, 2011. (4ª Reimpresión)

MORENO, Alejandro. Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social en LANGER, Edgardo (Ed.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Argentina: CLACSO, 2005.

OCDE. **Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español.** Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación, 2010.

PECH, Cynthia y RIZO, Marta (Coords). **Interculturalidad: Miradas críticas**. España: Universidad Autónoma de Barcelona, 2014.

RAWLS, John. **Teoría de la justicia social**. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1971.

RICOEUR, Paul. **Si mismo como otro**. México: Siglo XXI editores. 2006.

ROJAS, Luis. (Coord). **Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas**. Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Coord). **Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa**. México: FCE, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política**. Madrid: Ed. Trotta, 2005a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur**. México, Ed. Siglo XXI/CLACSO, 2009.

TENEMBAUM e VISCARDI (Coords). **Juventudes y violencias en América Latina. Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI**. Uruguay, Ediciones Universitarias, Universidad de la República. 2018

TOURAINÉ, Alain. **El fin de las sociedades**. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2016.

TUGENTHAT, Ernst. **Antropología en vez de metafísica**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2008.

ULLMANN, Heidi, MALDONADO, Carlos Y NIEVES, María. **La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado**. Chile. Organización de las Naciones Unidas, 2014.

UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Chile, UNESCO OREALC/UNESCO, 1999

UNESCO. **Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas**. Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

UNESCO. **Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú**. Volumen II. Chile: UNESCO OREALC/UNESCO Santiago, 2005.

UNESCO. **Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa**. Chile: UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago, 2008.

UNESCO. **Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010. Llegar a los marginados**. París: Ediciones UNESCO, 2010.

UNESCO. **Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo**. Colombia: UNESCO/Universidad Nacional de Colombia/Cátedra UNESCO-diálogo intercultural, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, n. 46, ene-jun. 2005.