



MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA, DEMOCRACIA Y APRENDIZAJE
COOPERATIVO

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

EDUCACIÓN INCLUSIVA, DEMOCRÁTICA E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, UNA
REVISIÓN DE LA LITERATURA EN LATINOAMÉRICA.

SARA C. LÓPEZ AVELLA

DRA. ITXASO TELLADO

UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA
Septiembre de 2023

1. Título

Educación inclusiva, democrática e interculturalidad crítica, una revisión de la literatura en latinoamérica en los últimos cinco años.

2. Resumen

Los sistemas educativos se han transformado respondiendo a los cambios sociales de cada época. Desde la Declaración de los Derechos Humanos hace siete décadas, hasta llegar el surgimiento en las últimas décadas de las voces y las propuestas locales sobre los direccionamientos educativos inspirados en orientar hacia sociedades más conscientes de sus características específicas y de su diversidad humana. Por lo que con este trabajo investigativo se busca abordar los conceptos de educación inclusiva y democrática a la luz de la noción de interculturalidad crítica construída en latinoamérica que determine y caracterice un posicionamiento epistémico y conceptual. Es así que a través de una metodología orientada por la revisión sistemática de estudios educativos realizados en los últimos cinco años en el continente, se propone un protocolo de revisión de la literatura partiendo de la consulta de las bases de datos Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet y Doaj con las que se determinó un cuerpo de 30 artículos analizados. En la sección de resultados y discusión, se presentan dos puntos fundamentales, el primero, una reflexión sobre la pedagogía de las diferencias o el punto de partida para la presencia, participación y reconocimiento, y el segundo, el diálogo como elemento que cimienta la construcción democrática escolar. Estos elementos se analizan abordando convergencias y divergencias con elementos fundamentales planteados desde la interculturalidad crítica. Finalmente, se sugieren maneras para posicionar el pensamiento y la discusión sobre inclusión educativa en futuras investigaciones.

Abstract:

Educational systems have been transformed in response to the social changes of each time. From the Declaration of Human Rights seven decades ago, to the emergence in recent decades of local voices and proposals on educational guidelines inspired to guide toward societies more aware of their specific characteristics and diversity. Therefore, this research work seeks to address the concepts of inclusive and democratic education in the light of the notion of critical interculturality developed in Latin America which determines and characterizes motivating an epistemic and conceptual positioning. This is done through a methodology oriented by the systematic review of the literature of educational studies carried out in the continent the last five years. With this objective, a literature review protocol is proposed based on the consultation of the databases Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet and Doaj with which a body of 30 analyzed articles was determined. In the results and discussion section, two fundamental points are presented: a reflection on the pedagogy of differences or the starting point for presence, participation and recognition, and the second, dialogue as an element that cements school democratic construction. These elements are analyzed by addressing convergences and divergences with fundamental elements raised from critical interculturality. Finally, some suggestions are stated to promote ways of positioning the thinking and discussion on educational inclusion in future research.

3. Introducción

En el transitar hacia sociedades democráticas e inclusivas, se han dado pasos gigantes que encaminan los escenarios educativos en el tránsito hacia dichos objetivos sociales y gubernamentales. Es así, que dentro de gran cantidad de agendas sociales, políticas, económicas y educativas globales, se gesta una dirección que orienta sobre un camino con apertura a principios y prácticas democráticas e inclusivas. Inicialmente, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y más adelante, a nivel educativo con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 2005), o la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006) entre otros tratados o acuerdos, se dieron los primeros pasos en el recorrido hacia estas direcciones. No obstante, han habido divergencias, reorientaciones, nuevos planteamientos y nuevos enfoques en la medida en la que nuevos discursos y sectores sociales se han hecho visibles y han podido expresarse desde sus cosmovisiones, lugares de enunciación y posicionamientos culturales. Y esto es tan significativo ya que estas nociones de mundo y relación humana (culturas) se traducen e implican a nivel social, y por supuesto también en las diversas epistemologías y praxis en el campo educativo; porque como bien señala Echeita “la educación inclusiva será tan diversa como diversidad de personas existe”. Y particularmente, al hablar de inclusión educativa como concepto, es fundamental hacer explícito desde qué marco cultural se nombra, conceptualiza y teoriza, y entender cómo ha cambiado la definición de esta noción, ya que como señala la UNESCO en sus *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009) “la educación inclusiva exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una revaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales” (p. 18). Es decir, es una interpelación directa a los sistemas y agentes educativos a repensar y reflexionar sobre de dónde y con qué marcos culturales y sociales estamos aproximándonos y teorizando sobre este concepto, o en otras palabras desde qué marco de conocimiento partimos para evolucionar en el desarrollo de una gnoseología y epistemología de la educación inclusiva. Y para poder entender cómo y qué se quiere transformar en este proceso educativo, es necesario saber de dónde se parte y con qué nociones estéticas, hermenéuticas y epistemológicas se concibe el mundo y puntualmente, la inclusión educativa. Es una tarea crucial explicar y entender las nociones que se abordan en el grueso de los estudios educativos y culturales, emergentes desde hace décadas, y que han devenido y afectan los nuevos enfoques, agendas, planteamientos y discusiones en el campo educativo en diferentes lugares del planeta. Una hermenéutica educativa con historias locales imbricadas en diseños globales (Mignolo, 2002).

Una de estas conversaciones álgidas dentro de estas agendas políticas, educativas y culturales, ha sido la amplia reflexión sobre el significado de diversidad, democracia e inclusión. Conceptos trascendentales y que se intersectan en los estudios culturales con los planteamientos que tienen génesis en el movimiento de inclusión educativa. Por lo que es consecuente preguntarse sobre cómo se dan estas comunalidades o qué elementos permiten comparar y contrastar buscando para plantear algunas herramientas teóricas y prácticas que acerquen y promuevan cambios sustanciales en los escenarios educativos inclusivos. Y sabiendo la enorme riqueza cultural de nuestro mundo, es lógico suponer que las cuestiones relativas a la diversidad educativa, han de ser tan diversas y variadas como sea pertinente, en el marco de los espacios y escenarios socioculturales y educativos que hacen apertura a todas las singularidades y comunalidades humanas. Y específicamente, la pregunta por la diversidad en el marco de un diálogo en el que como sujetos inscritos en una realidad, interpretamos e interactuamos en el mundo con multiplicidad de visiones, relaciones, paradigmas culturales porque “no puede haber una teoría pedagógica, que implica fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de hombre y de mundo. No hay pedagogía neutra” (Freire, 1972, p.19).

Así, el objetivo principal de este trabajo investigativo es plantear una conversación y dar perspectiva a los conceptos de democracia e inclusión escolar desde el paradigma de la interculturalidad crítica, a través de la presentación de un estado del arte de los estudios sobre interculturalidad, democracia e inclusión educativa en América Latina en los últimos cinco años (2019-2023). Esta selección temporal y espacial responde a la búsqueda investigativa por dar visibilidad y reconocimiento a otras interpretaciones de la realidad en el marco de la crisis de los sistemas de pensamiento occidental (Escobar, 2003; Dussel, 2000; Mignolo, 2001; Quijano, 2002; Walsh, 2013) y del constante crecimiento de los nuevos paradigmas y reflexión teórica, filosófica y científica gestados desde algunas de las comunidades pertenecientes a lo que se denomina el sur global; sabiendo la trascendencia de estos paradigmas en espacios socio-culturales y educativos que influyen en la construcción de un mundo más democrático e inclusivo; así como su aporte en la generación de nuevas propuestas epistémicas y hermenéuticas de la educación democrática e inclusiva, atendiendo al contexto social y educativo característico en este continente. Un paso necesario y fundamental en la comprensión de la educación democrática e inclusiva planteada como objetivo fundamental de los ODS-4 (ONU, 2020)

Ya que en el marco de esta conversación se habla desde la riqueza y variedad en correlación a la misma riqueza y diversidad humana, y que en tanto los conceptos de identidad cultural, diversidad, democracia e inclusión, son fundamentales en las

conversaciones y teorizaciones de grupos sociales y académicos, y por tanto generan discusiones amplias en dichos sectores comprometidos con la búsqueda de culturas educativas democráticas e incluyentes, es relevante presentar en un primer momento la pregunta por la identidad cultural y cómo esta construcción social supone una relación inevitable del sujeto con el mundo y las rupturas, reordenamientos, alteraciones, que implican compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos (Estupiñan y Agudelo, 2008, p.21). En seguida, se propone enmarcar las discusiones y análisis sobre inclusión educativa y democracia a partir de las epistemologías de estudios interculturales latinoamericanos, y en el origen mismo y esencia de otros valores, sistemas de pensamiento, otros lenguajes y otras maneras relación con el otro que son inherentes y están implícitas en prácticas culturales *otras*, formas de representar, conocer y relacionarse con el mundo que responden a la necesidad de un “pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos del mundo” (Mignolo en Escobar, 2003, p. 65); y por tanto que configuran las prácticas educativas de la región. En seguida, se hace necesario entender el lugar desde el que se habla y se conceptualiza la inclusión educativa y la democracia, atendiendo a un marco cultural y social específico; para poder desde una interculturalidad crítica es decir una interculturalidad que transita hacia “una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida” (Walsh, 2014, p.2), conocer y plantear discusiones, retos, pedagogías *otras*, didácticas inclusivas y democráticas. Por consiguiente, la relevancia de este estudio refiere a preguntas fundamentales y necesarias en los momentos pedagógicos contemporáneos tales como ¿de qué manera entender y repensar la pedagogía desde nuevos sistemas de pensamiento y cosmovisiones oprimidas históricamente? ¿Qué alcances y oportunidades para los sistemas educativos y la educación inclusiva tiene repensar las escuelas desde perspectivas interculturales? ¿Por dónde empezar a transitar en caminos democráticos e inclusivos desde pedagogías *otras* desde el rol del maestro?, preguntas que esta propuesta intentará responder desde una hermenéutica de la investigación, es decir, apoyando el estudio en un marco metodológico propuesto en los estudios del arte como "la generación de nuevas alternativas de investigación y formación que, a su vez, logran nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones teóricas, como aporte al desarrollo científico de la problemática" (Guevara, 2016 p.169). Una elección metodológica a propósito de la rigurosa selección temática de esta investigación, que configura una alternativa o perfila los estudios a la fecha sobre la construcción de reflexiones e interpretaciones de la teoría sobre inclusión educativa a la luz de los estudios interculturales en la región; así como desvela los matices sobre las pautas o dirección investigativa referente a estas cuestiones. Se busca que a través de un método inductivo de recolección y sistematización de datos, se pueda

responder a la búsqueda de nuevos caminos metodológicos y prácticos en la acción educativa y social desde la perspectiva científica-teórica en estudios de educación.

Con el fin de realizar la recolección de las investigaciones y de documentar las temáticas objeto de estudio, se plantea el uso del protocolo de revisión de la literatura o *Steps in conducting a Literature Review* propuestos por Creswell (2009). Se propone la consulta en las bases de datos o repositorios Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc,, Dialnet y Doaj. A partir de la búsqueda, selección y análisis de información siguiendo el protocolo de revisión de literatura, se plantean algunos resultados, discusión y conclusiones que permitan posicionar los estudios sobre educación inclusiva e intercultural desde la región latinoamericana, así como plantear algunas cuestiones que pueden retomarse en el desarrollo de futuras investigaciones sobre estos temas. Una revisión literaria que reflexiona sobre las temáticas de estudio con un enfoque que busque establecer un estado base de los estudios de educación inclusiva, democrática e intercultural en América Latina, así como presentar las ideas sobre las directrices hermenéuticas y epistémicas que fundamentan dichos estudios y finalmente, plantear un derrotero conceptual que contribuya en la construcción de conocimientos de futuras investigaciones sobre educación inclusiva e intercultural en Latinoamérica.

4. Método

4.1 Objetivos

Esta propuesta se relaciona con el ámbito temático de *“Revisión bibliográfica de una temática de la investigación en educación inclusiva, democracia y aprendizaje cooperativo”* enunciado en las modalidades investigativas del Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje cooperativo; ya que a través de esta propuesta metodológica que parte de la pregunta sobre ¿qué dirección epistémica y conceptual guía las investigaciones sobre inclusión, democracia e interculturalidad en ámbitos educativos de Latinoamérica en los últimos cinco años?, se busca plantear una conversación y dar perspectiva a los conceptos de democracia e inclusión escolar desde el paradigma de la interculturalidad, a través de la presentación de un estado del arte de los estudios sobre estos conceptos, ubicándolos en un marco temporal y espacial específicos. En consecuencia, los objetivos planteados en este ejercicio investigativo son los siguientes

- Identificar las investigaciones y delimitar un cuerpo bibliográfico o de la literatura existente dentro del paradigma de interculturalidad crítica, educación inclusiva y democrática en América Latina en los últimos 5 últimos años.
- Seleccionar e identificar inductivamente marcos conceptuales y temáticas abordadas en los estudios escogidos, a través del planteamiento y ejecución de un protocolo explícito para la revisión e interpretación de dichos estudios.
- Establecer algunas dimensiones de análisis transversal identificadas en las fuentes bibliográficas que presentan algunos caminos epistemológicos sugeridos para el desarrollo de futuras investigaciones.

La elección metodológica ubica esta propuesta investigativa dentro de los estudios de tipo exploratorio del paradigma cualitativo, debido a que “es, en gran medida, un proceso de investigación en el que el investigador da sentido gradualmente a un fenómeno social contrastando, comparando, replicando, catalogando y clasificando el objeto de estudio” (Miles & Huberman, citados en Creswell, 2009, p.180); y a propósito de la temática de esta investigación y la justificación previamente presentada, se intenta primordialmente estructurar un proceso hermenéutico de indagación continua a través del diseño y desarrollo de una metodología de revisión de la literatura. Es decir, se propone un diálogo entre saberes y epistemologías originadas en latinoamérica desde variedad de perspectivas teóricas y en continúa evolución, ya que los estados del arte en esencia tienen un “diseño que es de carácter cíclico y está conformado por la descripción interpretación- elaboración o construcción teórica” (Cifuentes, Osorio, Morales citados en Guevara, 2006, p. 174). Por lo tanto, este camino metodológico delimitado como una “revisión de la literatura” que tal como lo señala Guevara (2006) sugiere que un “balance de la producción investigativa nos permite entender la problemática actual del objeto de estudio, a partir de la lectura e interpretación de las distintas investigaciones con el objetivo de construir nuevos campos teóricos y metodológicos” (p.169).

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio se plantea en esta propuesta como el abordaje conceptual de la educación inclusiva y democrática con perspectiva de educación intercultural crítica a partir de la construcción de un estado del arte de dichas temáticas; se sugiere que a partir de esta revisión documental y bibliográfica, y el abordaje de los conceptos planteados, se establezca o construya un marco teórico y epistemológico que dé cuenta y reflexione sobre el estado de la investigación en América Latina y la relación de los conceptos en investigaciones en la temporalidad y locación establecidas o en palabras de

Fink, “las revisiones bibliográficas se utilizan para describir los conocimientos actuales, justificar la necesidad e importancia de nuevas investigaciones, explicar los resultados de la investigación y describir la calidad de la investigación disponible” (2019, p. 233). Un paso necesario y fundamental para avanzar en la agenda de los estudios de educación inclusiva en el continente latinoamericano.

Así, después de identificar el paradigma y el método, a través de un método inductivo de recolección y sistematización de datos, se intenta responder a la reflexión sobre los caminos metodológicos y epistemológicos de la práctica educativa en América Latina desde el perfilamiento de los estudios y reflexiones e interpretaciones de la teoría sobre inclusión educativa a la luz de los estudios interculturales en la región; así como su constante diálogo y compromiso con la integración de los conceptos de democracia e inclusión que se recogen en los tratados y convenciones intergubernamentales a nivel global. Una hermenéutica educativa de historias locales imbricadas en diseños globales (Mignolo, 2002). Para el protocolo de recogida de datos información, se utilizó como directriz los siete pasos para realizar una revisión de la literatura o *Steps in conducting a Literature Review*, propuestos por Creswell (2009), que fueron ajustados según la pertinencia y aplicabilidad en este proyecto, de la siguiente manera:

Primer paso: Identificar palabras claves, “estas palabras clave pueden surgir al identificar un tema o pueden ser el resultado de lecturas preliminares” Creswell (2009, p.44). Las palabras seleccionadas obedecen a la selección conceptual objeto de estudio: inclusión, democracia e interculturalidad.

Segundo paso: Búsqueda en las bases de datos computarizadas en línea, “revisados habitualmente por investigadores en ciencias sociales, como ERIC, PsycINFO, Sociofile, el Social Science Citation Index, Google Scholar, ProQuest y otros.” Creswell (2009, p.44). Para lo que se enfoca en las bases de datos que tienen gran cuerpo investigativo sobre educación : Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc, LARreferencia, Dialnet y Doaj. Se usan los conectores booleanos “o” e “y” con el fin de refinar la búsqueda; igualmente, se establecieron 3 criterios de inclusión y exclusión , así

Tabla 1: Criterios de Inclusión y exclusión en la selección de artículos

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mención en las palabras clave de los 3 conceptos: interculturalidad, inclusión, democracia 2. Contexto escolar- nivel de educación 3. Mención de los ODS 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publicación duplicada o redundante 2. Temática o campo de estudio: Educación y ciencias sociales 3. Origen: diferente a países de latinoamérica y el caribe

Tercer paso: Seleccionar los 30 artículos que serán el objeto de sistematización y revisión de literatura. Realizar una lectura inicial que permita “hacer una idea de si el artículo o capítulo contribuirá de forma útil a su comprensión de la bibliografía” Creswell (2009, p.44) para realizar una sistematización manual inicial.

Cuarto paso: Recolección sistemática de los conceptos de la revisión literaria que permite relacionar y presentar los códigos y conceptos principales de este estudio, así como lo señala Creswell “ensamble la revisión bibliográfica, estructurándola temáticamente y organizándola por conceptos importantes. Termine la revisión bibliográfica con un resumen de los temas principales y sugiera cómo su estudio en particular aporta algo más a la bibliografía” (2009, p.44). Para la elaboración de esta tarea, dada la cantidad de información recogida en los 30 artículos seleccionados, se apoya en la aplicación del software Atlas.ti, que es un software o programa digital que analiza de forma cualitativa un gran número de datos textuales, gráficos o de audio (Frieze, 2013).

Quinto paso: presentación de resultados y discusión, que como apunta Creswell (2009) implica organizar y estructurar los resultados para presentarlos temáticamente a manera de resumen (p.44). Enseguida hay una discusión sobre la manera en que las categorías codificadas o conceptos centrales de este estudio se relacionan, comparan o contrastan.

Para el modelo de análisis de datos propuesto, que se orienta en la teoría fundamentada o grounded theory, como una serie de pasos sistemáticos, “se trata de generar categorías de información (codificación abierta), seleccionar una de las categorías y situarla dentro de un modelo teórico” (Corbin & Strauss, citados en Creswell, 2009, p. 172) para que la interpretación de la información recogida permita formular categorías y a la vez,

generalizaciones de las nociones y constructos teóricos sobre educación inclusiva, democracia e interculturalidad. De esta manera, en la organización y decodificación de la información recogida, se propone que mediante los ocho pasos de decodificación planteados por Tesch (Citado en Creswell, 2009, p. 142) se configure inductivamente algunas categorías temáticas relacionadas con los conceptos planteados, es decir, se parte de hallazgos particulares en cada estudio para construir nociones/temas que conceptualmente recojan dichas ideas concretas. Para lo que se desarrolla un proceso de decodificación manual de categorías conceptuales entre estudios o “tomar datos de texto o imágenes recopilados durante la recogida de datos, segmentar frases (o párrafos) o imágenes en categorías y etiquetar esas categorías con un término, a menudo un término basado en la lengua real del participante” (Creswell, 2009, p. 174). Para presentar la codificación manual se organizan e interrelacionan temas y descripciones presentados en mapas visuales o “relaciones en red” en la sección de resultados y discusión como parte del quinto paso del protocolo de este proceso metodológico. Adicionalmente, para hacer apoyar la codificación manual y hacer este proceso de integración de códigos más eficiente, es necesario usar la aplicación Atlas.ti. Este software permitirá una rigurosidad en la manera en que se hace la decodificación y búsqueda de las concepciones y autores referentes en cada estudio, así como su interrelación y coincidencia.

En la sección final, en la que se plantean algunos resultados y conclusiones que permitan posicionar los estudios sobre educación inclusiva e intercultural desde la región latinoamericana, así como plantear algunas hipótesis que pueden retomarse en el desarrollo de futuras investigaciones sobre estos temas; es significativo reflexionar en que esta revisión de la literatura busca reflexionar sobre las temáticas desde un posicionamiento metodológico claro que como señala Guevara (2006)

“Eso implica que el investigador ha de valorar los puntos de vista de las distintas voces que se entrelazan en las investigaciones (la voz de los sujetos investigados, la voz del texto político e ideológico y la voz misma del investigador) —la polifonía en los textos investigativos—, para luego hacer una lectura interpretativa y crítica de aspectos convergentes y divergentes y proponer nuevos campos de investigación y formación que permitan la creación de reflexiones, interpretaciones y comprensiones del objeto de estudio”
(p.169)

Las condiciones relativas a los aspectos éticos de este trabajo investigativo, debido a la perspectiva y metodología planteadas anteriormente y relacionando con la ética libertaria o ejercicio de ciudadanía y civismo mediado por la acción dialógica y el reconocimiento las diversidades tal como propone la filósofa Adela Cortina, planteando cuatro principios

direccionantes de la investigación educativa en el marco de la *ética dialógica*, que enfoca los cuatro principios así, el primero principio de no instrumentalización, el segundo, el principio de las capacidades o apoyo de las capacidades positivas que potencian a la persona, el tercero, el principio de la justicia distributiva, y finalmente, el principio de acción dialógica (Cortina, 2012). Estos puntos de partida son esenciales y motivadores para el planteamiento y direccionalidad de esta propuesta investigativa porque plantean la esencia desde la perspectiva interpretativa, debido a que con base en los datos recolectados, se busca construir diferentes significados con el fin de “leer” y “entender” los significados profundos del aula, lo que está detrás de esas voces del profesor y los alumnos, y trasciende, por tanto, los enfoques descriptivos y narrativos” (López et al, 2011, p.31). Se trata de una investigación profundamente comprometida en lo ético con los sujetos que participan en los procesos de investigación para tratar de reflejar de manera fiel y sistemática los auténticos significados y sentimientos expresados por ellos y por tanto también, una labor éticamente desafiada por la necesidad de objetividad y el riesgo permanente de malinterpretar o deformar lo que los actores están expresando” (ibid., p.31)

Finalmente, hay que mencionar que se responde a una perspectiva ética en la que hay una autorreflexión sobre el rol de la investigadora, ya que como parte de una comunidad educativa debe haber una respuesta desde el rol de docente entendiendo la realidad actual personal y de los alcances y efectos de este proceso de investigación tanto en la formación profesional como en la práctica diaria. Un compromiso personal y social con la educación inclusiva que intente realmente incluir a todos teniendo en cuenta la visión intercultural y la democracia. En suma, este desafío concreto recoge dos perspectivas éticas. Por un lado, ser consciente de que como investigadora educativa desde el diseño de sus proyectos y la elección de sus objetos de estudio, marcos teóricos, paradigmas metodológicos, entre otros (López et al, 2011, p.37) a la hora de interpretar información y datos recogidos; así como el modelo orientador del principio de la ética dialógica propuesto por Cortina (2012), que propone cómo se debe construir las preguntas, hipótesis, planteamientos e instrumentos de forma dialógica, es decir, entendiendo que como sujetos en producción de conocimiento, estamos implicados a observar un compromiso ético con el conocimiento mismo y con la Educación y sus sujetos, que tiene que consecuencias en la sociedad amplia en la que se inserta el proceso investigativo

5. Resultados y discusión

“Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”
(Galeano, 2001, p. 230)

Siguiendo el protocolo propuesto previamente en la sección del diseño metodológico, se partió del primer y segundo paso, con la búsqueda y posterior selección de los artículos que permitirán la construcción del corpus de información a interpretar. Para este trabajo se realizó la búsqueda de las tres palabras clave seleccionadas “educación inclusiva”, “democracia” e “interculturalidad” en las bases de datos seleccionadas: Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet y Doaj. Se usan los conectores booleanos “o” e “y” además, de limitar temporalmente los resultados a los últimos cinco años. En este proceso inicial, en algunas bases de datos (Redalyc y LAReferencia) el resultado era de más de mil artículos, por lo que se procedió a determinar los criterios de inclusión y exclusión de artículos (recogidos en la sección del diseño metodológico). Como consecuencia, se minimizan los resultados en todas las bases de datos. Igualmente, se hace una selección inicial de artículos que se limita con un proceso de skimming o lectura rápida que permite proceder al tercer paso, la selección de un cuerpo bibliográfico compuesto por 30 artículos diferentes, reseñados en la siguiente tabla.

Tabla 2: Artículos seleccionados

Bases de datos o repositorio	Autor y año	País	Título	Palabras y conceptos clave
Web of Science	Delbury (2019)	Chile	¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica	Racismo; educación inclusiva; interculturalidad crítica
Web of Science	Mades y Barcelos (2020)	Brasil	Educación escolar indígena e intercultural: Un diálogo posible y necesario	Educación escolar indígena; interculturalidad; pueblo Guaraní
Web of Science	Fonteles y Lustosa (2019)	Brasil	Innovación Pedagógica, Inclusión e Interculturalidad en La Formación de profesores En Pedagogía Y	Innovación pedagógica. Inclusión. Interculturalidad. Educación especial. Magistério indígena

			Magisterio Indígena En La Universidad Federal De Ceará	
Web of Science	Rodrigues da Silva et al (2019)	Brasil	Inclusión, Interculturalidad E Innovación Pedagógica: Problematización de Prácticas Y De Percepciones De Profesores, Alumnos Y Coordinadores	Interculturalidad. Inclusión. Innovación pedagógica
Web of Science	Castañeda (2022)	México	Internationalization in Higher Education: Equity, Affordability, Epistemic Democracy? or Social Reproduction and World-Systems Stratification?	Internationalization, higher education, Covid-19, epistemic democracy, cultural capital, world-systems analysis
Web of Science	Gómez-Hurtado et al (2021)	Chile	Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools	Cultural diversity; diversity in schools; inclusive leadership; management teams
Web of Science	Larrain et al. (2021)	Chile	Deliberative Teaching as an Emergent Field: The Challenge of Articulating Diverse Research Agendas to Promote Educational Experiences for Citizenship	democracy, citizenship, argumentation, deliberative teaching, social inclusion
SCOPUS	Sanhueza Henríquez et al (2019)	Chile	La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado	Patrimonio, identidad, reconocimiento, inclusión, interculturalidad, migración
SCOPUS	Thorné y Ramírez (2021)	Colombia	Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia	Educación inclusiva superior, interculturalidad, La Guajira, Colombia
SCOPUS	Rodino (2022)	Costa Rica	Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e	Derechos humanos. Educación en derechos humanos. Educación para la

			inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física	ciudadanía. Educación física. Deporte y actividades lúdicas
SCOPUS	Serrano et al. (2022)	México	Educación a Distancia: Posibilidades de Inclusión y Participación Estudiantil	Participación Estudiantes Educación a distancia Inclusión Interculturalidad
SCOPUS	Mediel et al (2021)	Chile	La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción	Formación del profesorado, educación inclusiva, educación intercultural, diversidad cultural, investigación cualitativa.
SCOPUS	Rosendo Chávez et al (2019)	México Y Chile	Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo	Enfoque Territorial del Desarrollo Rural, Educación inclusiva, Interculturalidad, Territorios migratorios.
SCOPUS	Dueñas Gaitán y Salgado Pérez (2022)	Colombia	Pedagogías Para La Paz: Educación Inclusiva, Migración Venezolana Y Educación Superior	Migración Educación inclusiva Educación superior Paz Interculturalidad Integración
Redalyc	Castillo Ibañez (2019)	Argentina	Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias	Educación inclusiva, Discapacidad, Derechos humanos, Pedagogías latinoamericanas, Prácticas educativas
Redalyc	Clavijo Catillo y Bautista Cerro (2020)	Ecuador	La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana	Educación, inclusión, diversidad, normativa, universidad, sostenibilidad
Redalyc	Arispe (2020)	Bolivia	Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia	Educación intercultural bilingüe; bien vivir; diálogo intercultural.
Redalyc	Paredes Varela y	Perú	Interculturalidad En Educación Básica	Interculturalidad, educación

	Caucasto Calla (2022)		En Países Latinoamericanos: Una Revisión Sistematizada	intercultural, educación básica
Redalyc	González, (2021)	Chile	Claves En La Construcción Del Conocimiento De La Educación Inclusiva	Construcción del conocimiento; educación inclusiva; diáspora; transposiciones; enredos genealógicos; problemas definitorios.
Redalyc	Parra Zapata y Villa Ochoa (2023)	Colombia	Educación en emergencias: una revisión de la literatura (1999-2020)	Educación en emergencias – Estrategias – Intervenciones – Investigaciones.
Redalyc	Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021)	Colombia	¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín	Migración, educación superior, interculturalidad
Scielo	Morales Acosta et al (2021)	Chile	Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural	Migración; educación inclusiva; ciudadanía intercultural.
Scielo	Montoya Peláez et al (2021)	Colombia y México	La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México	Educación popular, educación intercultural, educación indígena, investigación-acción participativa, Paulo Freire
Scielo	Chavarro Bermúdez et al (2020)	Colombia	Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano	Inclusión, competencia intercultural, educación rural, estudio descriptivo, cuestionario
Scielo	Velásquez Mosquera (2021)	Colombia	Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia	Cátedra de Estudios Afrocolombianos, diversidad, inclusión, minorías étnicas.

Dialnet	Ramírez Iñiguez (2020)	México	Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano	Derecho a la educación; Educación inclusiva; Oportunidades educativas; Democratización de la educación; Inclusión social
Dialnet	Figueroa Céspedes y Yañez Urbina (2020)	Chile	Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico- Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa	Educación integradora; Educación intercultural; Investigación participativa; Participación estudiantil.
Dialnet	Gaete y Luna (2019)	Chile	Educación inclusiva y democracia	Democracia participativa; desigualdad social; educación ciudadana; educación inclusiva; exclusión social; historia de la educación; igualdad de oportunidades; justicia social
Doaj	Espinoza Freire et al (2020)	Cuba y Ecuador	La Diversidad Cultural En La Educación Básica	Diversidad cultural, educación intercultural, educación inclusiva, educación de calidad.
Doaj	Espinoza et al (2021)	Chile	Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria	cultura inclusiva, educación inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, profesorado

Avanzando en los momentos dispuestos en el protocolo, se estima el cuarto paso en el que se realiza la codificación inicial de la información de forma manual y tratando de crear conexiones y categorías relacionales. A causa de que este trabajo propone la conceptualización de tres términos fundamentales: la educación inclusiva, la interculturalidad, y el concepto de educación democrática, y cómo estos paradigmas conceptuales se entrelazan, divergen y convergen de forma particular desvelando nociones epistemológicas que fundamentan las prácticas educativas en América Latina. Del resultado

de un proceso de lectura inductiva partiendo fundamentalmente de las interacciones entre los códigos estimados en cada artículo, como lo señala Friese (2013) “los códigos se utilizan como dispositivos de clasificación en diferentes niveles de abstracción para crear conjuntos de unidades de información relacionadas con fines de comparación” (p. 19). En tanto esta estructuración es esencial para fundamentar las posteriores construcciones de relaciones entre los códigos identificados, hace posible el trabajo hermenéutico presentado en los resultados de esta revisión de la literatura. De igual manera, en este paso, se siguieron las de estrategias sugeridas por Pan (2004) como el uso de códigos de color, la atención especial a conceptos o definiciones, la asignación de categorías nominales por título y autor, y la estricta organización de la información relacionándolas con las tres grandes categorías o conceptos base de este estudio, el uso de definiciones o puntos clave, y la atención a la referencia de los autores sobre puntos clave y limitaciones en las especificaciones conceptuales de los estudios. En segundo lugar, al terminar el proceso de codificación manual, se realiza un proceso de decodificación con el software ATLAS.ti que como lo describe Friese (2013) “ATLAS.ti es una potente plataforma de trabajo para el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales, gráficos, de audio y de vídeo. Ofrece una variedad de herramientas para llevar a cabo las tareas asociadas con cualquier enfoque sistemático de los datos no estructurados” (p.11) Permitiendo y afianzando las categorías de análisis inductivas establecidas manualmente o “pasar de lo particular a lo general e interpretar el significado de los datos” (Creswell, 2009), por tanto, fundamentando el método de construcción de conocimiento y de análisis de datos- teoría fundamentada- desde un lugar o perspectiva enunciativa que se define como el objetivo general de este proyecto, una formulación de un estado actual y documento de apoyo bibliográfico para futuros estudios e hipótesis investigativas. Dichos resultados se encuentran reseñados a continuación, atendiendo a tres dimensiones de análisis derivadas del proceso de codificación. Las dos primeras, plantean un tipo de interlocución entre los conceptos de educación inclusiva, democracia y educación intercultural. La tercera dimensión de análisis, presenta una discusión sobre los hallazgos a la luz de un horizonte de futuras propuestas de investigación que serían motivadas o vinculadas con este proyecto.

5.1 La educación inclusiva como una ecología de la equidad y el paradigma de educación intercultural crítica

Los escenarios educativos actuales son el resultado de procesos históricos que desvelan la particular forma en que la diversidad humana ha conducido las formas de relacionamiento bajo diversos paradigmas sociales y culturales; que por supuesto, se traducen en

paradigmas educativos. Esto se debe en parte a que los seres humanos tramitamos nuestros saberes, formas de entendimiento y construcciones personales y sociales desde un marco cultural e identitario específico, y que está en continua disputa a nivel personal, grupal, social; así como directamente relacionado al carácter de contingencia de los seres humanos, o como lo señala Freire (1999) “la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, (...) Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra (...) ni sólo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido” (p. 117) y es allí donde los procesos educativos juegan diferentes roles en la formación y concepción de la identidad cultural y de la concepción, construcción y transformación del mundo en el que se concibe la singularidad identitaria en continuo relacionamiento con otras singularidades. Y en este sentido, las sociedades y estados latinoamericanos se caracterizan por un devenir histórico que ha generado diferentes procesos a nivel social y regional. Uno de estos grandes procesos se enmarca dentro de las epistemologías del sur o autodenominado pensamiento decolonial, transmoderno o pensamiento fronterizo (Quijano, 2007, Dussel, Lugones, 2011, Lander, 2007, Escobar, 2003, Maldonado Torres, 2007, y Mignolo, 2007 y 2013) desde los que se desprende el primer concepto que se aborda en este estudio, y es el de la interculturalidad. En ese contexto es que han surgido las diferentes propuestas y nociones en torno a la educación intercultural, y que se han ido ampliando en la medida en la que se van dando procesos internos con cambios políticos y sociales que hace apertura a modificaciones en constituciones nacionales reconociendo la lucha de los “oprimidos” (Freire) o “condenados” (Fanon) en su diversidad étnica, funcional, de género (entre otras). Entonces, por un lado hay una respuesta local desde la interculturalidad crítica o pedagogía de-colonial que “se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad” (Walsh, 2009). Y por otro lado, una agenda regional con acogida y respuestas a los esfuerzos globales de justicia social, que busca alinear las prácticas educativas locales o nacionales, a los paradigmas y convenciones internacionales, como por ejemplo la Agenda de los ODS. Es así, que para cualquier estudio en los escenarios educativos latinoamericanos, hay que partir de entender este panorama y de visionar claramente estos marcos de conocimiento y acción educativa, para así conectar, relacionar o encontrar disyuntivas que subyacen dentro de las prácticas educativas de la región.

Desde otra perspectiva, desde los modelos o paradigmas de acción y guía a nivel global, se ha generado una serie de directrices que orientan sobre las políticas de inclusión educativa

como la manera de afrontar la exclusión educativa, y como parte de los ODS- Objetivo 4 (ONU, 2015), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 2005), o la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, estos no son los únicos o más importante procesos para hacer frente a otras dinámicas sociales dramáticas de que materializan la exclusión social (Echeita, 2013), desde movimientos originados con estas guías, se plantea una visión con perspectiva general de los procesos de inclusión o de una “ecología de la equidad” (Ainscow et al, citado en Echeita, 2013, p. 102) que en palabras del autor es “el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera (...) la demografía, historia, cultura, (...) realidades socioeconómicas” (Echeita, 2013, p. 102) Entre estos procesos, se señala importancia del posicionamiento de los docentes en su rol dentro del centro escolar, pero también como ciudadanos que aportan en la construcción social.

A continuación, y teniendo en cuenta el marco conceptual y de referencia presentado, se proponen algunos elementos y nociones teóricas que recogen parte de la teoría sobre inclusión educativa desde el modelo de la ecología de la equidad, así como las reflexiones y prácticas educativas gestadas y desarrolladas y argumentadas desde la interculturalidad crítica latinoamericana.

- a. La pedagogía de las diferencias o el punto de partida para la presencia, participación y reconocimiento en la escuela.

Una de las formas de aproximarse al concepto de educación inclusiva desde los planteamientos de los autores Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) es advertir que en la educación inclusiva es una “práctica poliédrica” en tanto hay varias aristas que construyen esta visión de escuela. Una de estas aristas, tiene que ver con la idea de la igualdad de presencia o visibilidad de la diversidad de grupos en la escuela “una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas (...) desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia” (Echeita, 2013, p. 106). Y este es el primer punto de intersección del concepto de educación inclusiva con el de interculturalidad crítica. Se presenta una correspondencia en la estimación sobre la necesidad y valía de incluir y reconocer a todos en la escuela. Esta apertura a todos implica una pregunta sobre el ser, sobre quiénes somos y cómo nos concebimos como seres humanos, en suma, una pregunta y reflexión sobre la identidad y las diferencias humanas en los escenarios escolares; una noción que se encuentra de manera generalizada en los estudios sistematizados (Delbury, 2019, Larrain, 2021,

Sanhueza et al., 2019, Castillo, 2019, Arispe, 2020 y Velásquez, 2021). Es amplio y variado el abordaje histórico para conceptualizar sobre la identidad; sin embargo para efectos de este estudio, que mira desde la perspectiva de los estudios de educación inclusiva, se establece la idea de la pedagogía de las diferencias (Calderón y Rascón, 2016). Para estos autores la escuela necesita deconstruir las exclusiones que ha creado a través de la histórica, y por el contrario, debe aceptar la diferencia, el conflicto, el cambio constante; un ejercicio de libertad que rompe con barreras excluyentes (Calderón y Rascón, 2016)

Al examinar la pedagogía de las diferencias que sostiene que la escuela necesita volver la mirada hacia los procesos, personas y colectivos que han sido olvidados por la tradición para pasar una reconstrucción del pensamiento y praxis pedagógica (Calderón y Rascón, 2016), se puede comprobar algunos elementos que intersectan la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica. Desde esta última, se plantea la necesidad y urgencia del reconocimiento e inclusión de las diversidades humanas - en un amplio sentido del término- pero con planteando que “se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior” (Walsh, 2009, p.11). Por consiguiente, dentro del ejercicio educativo se promueve un sentido crítico en la importancia del reconocimiento y la re-construcción continua de la identidad propia y del otro (otros); una pregunta profunda sobre los agentes que hacen parte de la escuela, y que por tanto incide en otras dimensiones y decisiones escolares.

Así, si se parte de la pregunta por las identidades (la propia y de los otros) y se pone en marcha la premisa de las identidades como visibilizar de diversidades, por tanto como elemento liberador que en los centros escolares permite un ejercicio que legitima y protege a quienes interactúan en las escuelas; un proceso básico de equidad, democracia y ejercicio de la igualdad de derechos (Espinoza et al, 2020, Gómez et al, 2021, Rodrigues da Silva et al, 2019). Ya que es en la escuela como dispositivo institucional de inmersión en el mundo y las convenciones sociales que los estudiantes - y demás agentes educativos- pueden ser implicados y transgredidos en tanto se accede a los centros educativos y las dinámicas que están implícitas y explícitas allí. Dado que son muchas identidades en permanente interacción, cambio, relacionamiento, convergencia, divergencia; de valores y lenguajes que conforman una identidad escolar particular en cada centro educativo. Un recordatorio de que somos seres:

Conicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la educación como expresión también cultural podemos "explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas" (Jacob en Freire, 1999, p. 116)

A través de esta dimensión diversa de interrelación de las diversas identidades, o diferencias, se conecta directamente con los planteamientos de la educación inclusiva, en tanto ya que como escribe Echeita et al. (2009) la inclusión como un proceso que debe considerarse desde distintas variables y su efecto en cada alumno o grupo de alumnos en particular así como en cada etapa evolutiva concreta. En suma, un diálogo constante que considera la identidad del estudiantado como punto significativo en la superación de diferencias para construcción social, un marco en el que se establecen relaciones de confraternidad, solidaridad y humanismo (Espinoza et al, 2020) o lo que para Echeita y Ainscow es "responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar" (2011, p. 39). La diferencia que empalma con una forma reflexiva y analítica de cuestionar y transformar la tradicional cultura escolar considerando la construcción y reflexión desde un marco ético-valórico inclusivo (Booth en Figueroa y Yañez, 2020) que demuestra la intención de renovar las prácticas pedagógicas homogeneizantes y normalizadoras.

Este continuo devenir personal entre las diversidades en el aula, genera un sin número de relaciones que se relacionan con otra dimensión o arista de la educación inclusiva, la "presencia". Que haya presencia de todas las identidades estudiantiles consiste en un proceso de "reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad" (Echeita, 2013, p. 108) que sugiere el planteamiento de diversas preguntas a nivel de centro y de sistemas educativos, ¿qué elementos sociales, culturales se evidencian y tramitan en la escuela, en comunidad? ¿Cómo construir una escuela que apoye en la construcción democrática desde los distintos lenguajes o diversidad cultural, abrazando la presencia y el reconocimiento? ¿Es posible mantener paradigmas globalizantes en nociones pedagógicas y metodológicas de aulas inclusivas? Estos cuestionamientos son fundamentales y recurrentes en los artículos de la muestra sistematizada, que evidencia la notable influencia de autores como Freire, Mignolo, Walsh, Fanon (Delbury, 2019, Fonteles y Lustosa, 2019, Rodrigues et al, Mades y Barcelos, 2020, Castañeda, 2022, Sanhueza et al, 2019, Thorné y Ramírez, 2021, Serrano et al., 2022, Mediel et al., 2021, Clavijo y Bautista, 2020, Parra y Villa, 2023, Baena y Cardona, 2021, y Morales et al., 2021). Todos los autores relacionan

como base de las transformaciones educativas sociales la necesidad del reconocimiento y respeto en el esfuerzo por la transición necesaria de formas de ser y pensar a las que cuando nos adecuamos, tienden a petrificarse en la historia, abrazar el cambio y la fluidez humana (presencia y reconocimiento). Un esfuerzo importante en el confluir de las “identidades” de los diferentes agentes educativos que confluyen en los entornos escolares y en la sociedad en general. Y en tanto se dé esta dinámica en la escuela, hay una correlación directa con la ecología de la equidad, que como bien señala (Ainscow et al.) “para que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior” (2013). Y así mismo es que la interculturalidad crítica plantea el ejercicio educativo como un ejercicio social que articule las diferentes cosmovisiones en un hacer y conocer pedagógico y social. Una teoría de acción para la transformación a través de los relatos e interacciones horizontales y todas las condiciones de justicia social que se propician con el diálogo entre iguales. Este es el cuestionamiento abordado en el siguiente literal y que conecta con los hallazgos determinados en la muestra determinada.

b. El diálogo y los cimientos en la construcción de democracia escolar.

Dando respuesta a los dilemas que supone la inclusión educativa en los contextos y sociedades actuales, aparece la referencia y apuesta a una estrategia escolar que cimienta los ejercicios democráticos que se originan allí, el diálogo. La mayoría de autores en los artículos (muestra de este estudio), referencia esta estrategia o hace mención sobre la necesidad de abordar el diálogo en todos los espacios escolares (Mades y Barcelos, 2020, Castañeda, 2022, Sanhueza et al, 2019, Thorné y Ramírez, 2021, Serrano et al., 2022, Mediel et al., 2021, Clavijo y Bautista, 2020, Parra y Villa, 2023, Baena y Cardona, 2021, y Morales et al., 2021). Igualmente, esta es otra de las aristas en la práctica poliédrica de la ecología de la equidad, la participación, o, escuchar y ser escuchado dialogando. Las numerosas referencias a este componente de la educación inclusiva, como menciona Echeita “entre las voces a considerar es urgente empoderar y dar protagonismo a las de los más débiles, las de los menos escuchados y más marginados – los propios niños y jóvenes vulnerables (...) como sujetos activos y competentes para saber y participar en todo aquello que afecta a sus vidas” (Fielding et al, citado en Echeita, 2013, p. 112); se suma la explícita y continúa alusión desde orientaciones a nivel global, como la de la UNESCO (2009), en su *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Allí se establece la necesidad de “los diálogos nacionales y regionales para lograr la comprensión, la sensibilización y el apoyo públicos respecto de las políticas” (p. 17) que reconoce y reflexiona sobre lo imperativo de

las formas de participación del estudiantado y demás agentes educativos; un cambio de actitud a nivel personal, institucional, local y de sistemas educativos. Un diálogo desde espacios básicos, las aulas, hasta una dimensión de diálogo nacional que sirva en la construcción de políticas educativas (Dueñas y Salgado, 2022, Castillo, 2019, Thorné y Ramírez, 2021, Chavarro et al., 2020)

Ahora bien, por un lado, para reflexionar sobre los cimientos de la participación en la teoría intercultural crítica, se debe mencionar que uno de los principales autores que forja la base para hablar de el diálogo y formas de participación en las escuelas es Freire; señalando que para propiciar el diálogo es esencial partir del reconocimiento recíproco o “asumirse entre sí”, esto es entender y reconocer al otro en su humanidad sin ningún tipo de excepciones

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la «otredad» del «no yo» o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (Freire en Estupiñan y Agudelo, 2008, p. 13)

Por lo que la acción de asumir la otredad a través del diálogo es un ejercicio comunicativo que estimula no solo el ejercicio de legitimar al otro, sino que promueve sin fin de valores y confianza, que entre otros, llevan a la construcción de conocimiento, de acuerdos en comunidad y en suma, al ejercicio de la democracia en las escuelas (Gómez et al, 2021 y Thorné y Ramírez, 2021). En consonancia, otros autores de la muestra señalan que dentro de prácticas interculturales, debe haber una propuesta de "reflexión e identificación de prácticas democráticas de gestión escolar como promotoras de la legitimación de la diferencia en los espacios escolares" como parte del proceso de transformación de ideas sobre las relaciones humanas con su entorno (Rodrigues et al, 2019) o “el privilegio de dar voz al estudiantado y capacidad de deliberación en las decisiones que se tomen en la escuela” (Figueroa y Yañez, 2020). Allí se encuentra otro factor comparativo con fundamentos de la educación inclusiva y es la facultad de reconocer y apoyar “su posicionamiento frente cuestiones como la diversidad humana, la sostenibilidad del planeta, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables” (Booth y Ainscow, 2011, p. 65).

Por otra parte, hay un apartado importante que aporta la teoría de la interculturalidad crítica, a propósito del ejercicio de la democracia en la escuela, este es el de la preocupación por los saberes y seres en resistencia (Walsh, 2003), esto es una pregunta por el saber conocer transgredido por las relaciones de poder y jerarquías implícitas en las relaciones diarias en los centros escolares. Es un cuestionamiento sobre cómo la educación inclusiva desde el currículo y la praxis es responsable de recoger un diálogo de saberes simétricos entre culturas, y entre el estudiantado (Morales et al,2021, Gonzáles, 2021, Paredes y Carcausto, 2022). Esto se debe en parte a la conciencia sobre la historia particular de las sociedades latinoamericanas en el mundo, y la reflexión sobre el alcance educativo del estudiantado en el sistema global. Cuando hay un despertar y reflexión sobre las características del entorno y situaciones locales, nacionales o regionales, hay una interpelación por comprender categorías sociales como qué implica ser refugiados, desplazados, la paz y conflictos internos, esto es un amplia conciencia por la comprensión de la realidad más cercana (Parra y Villa, 2023), que resulta en una “educación en emergencias” o en el movimiento de pedagogías de-coloniales (Escobar, 2003, Maldonado Torres, 2007 y Walsh, 2007, Quijano, 2007, Dussel, Lugones, 2011 y Lander, 2007) que se fundamenta en partir de la autodeterminación que considera la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralicen, problematicen y desafíen ideas y pensamientos que tienden a ser totalizantes, únicos y universalizantes; partiendo desde una postura política y ética que se ocupa y deconstruye las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos en la matriz histórica y social (Walsh, 2007) .

Dentro del movimiento originado con la pedagogía del oprimido de Freire o del condenado de Fanon, emergió también un diálogo regional continuo. Desde la década de los 80, los pensadores de las ciencias humanas y pedagogos latinoamericanos han construido hermenéuticas y epistemologías que hacen frente a su entorno, o en palabras de Lander (2000) “los problemas claves que preocupan a Wallerstein sobre las ciencias sociales a nivel mundial, paradójicamente, pese a nuestro "atraso" con relación al patrón occidental de desarrollo, no tienen entre nosotros la misma dimensión” (p. 115). Y esta, justamente, es la preocupación al hablar de educación intercultural y de la educación inclusiva en esta región. Es una dicotomía que se encuentra inserta en los estudios analizados, ya que la inclusión educativa implica calidad educativa pero también un compromiso social de construcción de sociedades más justas, democráticas y equitativas (Clavijo y bautista, 2019); ya que las sociedades latinoamericanas están en procesos de conocer, reconocer y entender su formación histórica a nivel demográfico, cultural, de la diversidad tan especial en territorios que alguna vez fueron colonias de países europeos. Este es un proceso que se transforma y que está permeado por la influencia de las orientaciones teóricas y prácticas que se

originan en otros lugares del mundo. En suma, una invitación decisiva de la interculturalidad crítica a reflexionar sobre las relaciones de poder como elemento fundacional de la justicia social y que refleja las preocupaciones sobre la redistribución, reconocimiento y participación que recoge Fraser (2008), el eco de la pregunta “¿Tiene algún sentido la idea de democracia como idea fuerza, como horizonte normativo si ésta no tiene como componente sustantivo la redistribución (democratización) del poder en cada uno de los ámbitos de la vida colectiva?” (Quijano citado en Lander, 2007, p. 177) que debe hacerse en cada escuela, en cada proceso de liderazgo en los sistemas educativos. Por que el poder que se ejerce en la escuela, valida, niega, modula y codifica las relaciones y procesos en distintos escenarios educativos.

5.2 Narrativas y visiones diversas en la escuela ¿cómo se ha conversado de inclusión educativa y democracia con enfoque de educación intercultural?

Es razonable que en un mundo con multiplicidad de manifestaciones humanas, se encuentren también un sinfín de maneras de abordar la diversidad. Y como lo mencionan Calderón y Verde (2018) hay algunos momentos claves que han sido respuestas generalizadas como sociedad en esta aproximación a los otros; respuestas que han incidido en las metodologías y pedagogías desarrolladas y aplicadas en los sistemas educativos. Igualmente, al hacer un recorrido histórico por los autores y teóricos sobre las principales aproximaciones de los estudios interculturales en latinoamérica, se encuentran algunos momentos que corresponden o funcionan paralelamente con lo propuesto en las conversaciones de educación inclusiva. De ahí que en este apartado se revisen algunas propuestas específicas que se encuentran en los estudios sobre interculturalidad en latinoamérica y cómo éstas se han adaptado a las propuestas gubernamentales de la Agenda Educativa Global -ODS 4.

En un primer momento, se puede hablar de una escuela y un sistema educativo que pretendía la homogenización de los conocimientos y prácticas, escuelas que tendían a la negación de cualquier rasgo de diferencia o fuera de la norma, a esconder “no nombrar” cualquier rasgo de diferencias (Calderón y Verde, 2018). Asimismo, en latinoamérica se llamó “el fracaso de la democracia moderna” a los proyectos escolares que se traducen en la clara tendencia histórica de exclusión social de ciertos grupos étnicos, o minorías sociales (Gaete y Luna, 2019). Esto fue - y es aún en algunos lugares- el resultado de políticas públicas orientadas desde los Ministerios de Educación Nacional (Velásquez, 2021). Y en esta región en particular, debido a la historia colonial y a los sesgos que dejó la mezcla de este proceso con los intentos de modernización acelerada de las últimas décadas, hay unas

preguntas y conflictos que se han tramitado de formas diferentes en cada país, pero con constantes cuestionamientos sobre la identidad y el capital cultural en la escuela como lo mencionan varios autores “¿Qué se les enseña y qué aprenden sobre las realidades sociales y posibilidades económicas de sus grupos dentro de la institución escolar? ¿cómo saber en qué medida este fenómeno de sobrerrepresentación tiene pertinencia intercultural o si es la consecuencia de un modelo que implícitamente valoriza ciertas capacidades y desvaloriza las otras? ¿Qué impacto tienen los sesgos sociales implícitos sobre nuestra apreciación de la diversidad? (Delburry, 2019, p. 5) o ¿los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo personal, al imponer a todas las etnias y a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual? (Ramírez, 2020, p.67). Estas preguntas surgieron con los movimientos sociales y culturales decoloniales y de la trans-modernidad, en el marco de las evidentes muestras de racismo estructural en la escuela, la negación del otro.

Más adelante, en el segundo momento, se cambió de lo innombrable o lo negado, a patologizar y segregar a quienes se caracterizaron como fuera de la norma, a los diferentes. Como mencionan Gaete y Luna (2019) “la educación inclusiva se presenta como una versión mejorada de la educación especial, motivada por la convicción de que todas las personas pueden y tienen derecho a ser educadas en los centros educativos “regulares” (p. 165). Un paso adelante en la dirección por los esfuerzos de dar presencia, reconocimiento y participación a los “nuevos” grupos sociales; con la salvedad de que había presencia pero no reconocimiento ni participación, como señalan los autores “juntos pero no en los mismos espacios” (Castillo, 2019, Baena y Cardona, 2021). Asimismo, hay un momento en la teoría intercultural nombrado como la “interculturalidad funcional” que es entendida como la práctica pedagógica con visión integracionista y es parte del proceso de construcción teórica en estudios interculturales del sur global, entendida como una “herramienta que no apunta a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social (...) ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior” (Walsh, 2013, p.4). Esta fase “integracionista” de las prácticas pedagógicas tiene alta incidencia en la praxis educativa contemporánea, y de hecho, son los lineamientos institucionales establecidos en diferentes constituciones nacionales (Parra y Villa, 2023, Clavijo y Bautista, 2020). Y sin embargo, hay un reciente y creciente movimiento de cambio, motivado por décadas de estudios sociales con mirada desde adentro del continente y con miras hacia adentro, “nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio” (Freire, 1999,p. 120), que desemboca en un tercer momento identificable con los movimientos teóricos.

El tercer momento se produce como resultado de los esfuerzos de los movimientos civiles y sociales que han buscado garantizar DDHH fundamentales y que complejizan las resistencias y reconstrucciones de prácticas sociales que realmente abran un espacio a todas las personas. Hacia prácticas educativas inclusivas y a partir de nuevas rutas marcadas por la intención de las instituciones gubernamentales; se plantea el abordaje del concepto de educación inclusiva de forma compleja, como un movimiento para transformar los sistemas educativos y escuelas para que TODAS las personas tengan un lugar allí; una educación con equidad y calidad para todos; como señala Ainscow et al (2013) “igual que existe una complicada ecología de la equidad dentro y fuera de los centros educativos, también deberían existir estrategias multidimensionales para atajar cuestiones de equidad” (p. 55). Y en este mismo sentido, la UNESCO en su Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones culturales de 2005, plantea unos lineamientos específicamente orientados a la protección y promoción de la diversidad cultural en los centros educativos, así como una serie de directrices para culturas educativas democráticas e inclusivas. Es así que en la región latinoamericana se ha desembocado en diversos frentes de acción social y pensamiento fronterizo (Mignolo, 2003) que han nutrido las bases de la educación intercultural crítica. En los artículos consultados varios autores resaltan que la educación inclusiva “pretende mejorar la calidad educativa y, especialmente, favorecer la participación en el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y los jóvenes que, por motivos de cultura, lengua, género, nacionalidad, capacidades y condición social, habían estado al margen del ejercicio de este derecho” (Castillo, 2019)

La pregunta central en este tercer momento ha sido sobre ¿qué hacer para que los sistemas educativos identifiquen y superen barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación? Y, algunas propuestas dentro de la educación inclusiva plantean “hemos tejido de educación democrática tiene que ver con una mirada abierta, integral y compleja que va más allá de la estricta participación” (Pallarés et al, 2016, p. 123). Varios autores de la muestra sistematizada, identifican prácticas educativas que encuentran en las aulas y que distinguen algunos de los principios de la pedagogía de la interculturalidad crítica, en consonancia con la ecología de la equidad. Para González et al (2021), por ejemplo, el profesorado incorporó cambios en su práctica educativa y realizó actividades que responden al modelo de educación intercultural, permitiendo así transformar la práctica pedagógica, estrategias de participación y toma de decisiones en forma democrática. Así como en Morales et al, (2021) que establece que se requiere una orientación nacional que propendan tener base en los principios de igualdad y justicia hacia ciudadanías inclusivas, abiertas y comprometidas con la realidad del país. Y, en este sentido, “esto no significa, de

ningún modo, que la educación inclusiva pueda reducirse a un programa político; de hecho, además de esta dimensión política, la inclusión tiene al menos otras dos dimensiones, una pedagógica y otra epistemológica. (Gaete y Luna, 2019). O en otras palabras, la inclusión educativa implica calidad educativa pero también un compromiso social de construcción de sociedades más justas, democráticas y equitativas (Clavijo y bautista, 2019); además “la instalación de liderazgos exitosos basados en la conformación de comunidades de aprendizajes activas en la que participan todos los actores, contribuyendo a formar escuelas más participativas y democráticas” (Chavez et al,2019)

Estas preguntas por la equidad, la inclusión, la democracia, la interculturalidad y las maneras de tramitar estas ideas en las aulas de clase y sistemas educativos, ha motivado los procesos de cambio y transformación continua, que influencia las dinámicas de las organizaciones-escuelas con las personas que allí conviven y viceversa; que es en suma, un elemento de cohesión social y generador de cambio social (Dueñas y Salgado, 2022) Es una de las maneras en que se promueve una traducción de pedagogías en prácticas sociales en tanto los planes o proyectos institucionales centren los esfuerzos en culturas escolares que realmente hagan apertura a nuevas formas de interacción entre estudiantes, entre docentes-estudiantes, entre apoyos profesionales-docentes; y se agencie estas interacciones de forma solidaria, reflexiva, procurando que las aulas sean espacios de encuentro, puesta en escena de la colaboración, la flexibilidad, la complejidad e interseccionalidad del estudiantado y el profesorado. Se construye el tránsito hacia la conexión y humanización de sistemas educativos que nos acercan en lo que nos une y nos permiten tramitar y transitar juntos en lo que no estamos de acuerdo, reflexionar y mejorar sobre lo que se ha acordado; la construcción reflexiva y crítica en comunidad. Dicho sentido de transformación posibilita que los procesos educativos inclusivos construyan acciones más allá del desarrollo de competencias para que las personas logren insertarse en el sistema social, estableciendo mecanismos para que los grupos subalternizados se conviertan en agentes con capacidad de intervenir en el mundo (Giroux citado en Ramírez, 2019). En definitiva, la invitación es clara, dar un paso – o los pasos necesarios- hacia nuevas maneras de estructurar las aulas y así, transitar hacia las nuevas culturas escolares inclusivas y democráticas.

5.3 Discusión. Un marco global de conocimientos, una escena local de acción

La intención de hacer una búsqueda por autores, investigaciones y centros educativos que apuestan por la educación inclusiva, democrática e intercultural, tiene implícito un posicionamiento particular del que convergen movimientos originados en el sur global y que han permeado las aulas que siguen direccionamientos teóricos y prácticas pedagógicas que allí se desarrollan. En tanto hay también una aproximación al concepto y teoría sobre educación inclusiva desde una mirada foránea, originada en otros lugares epistémicos y geográficos, hay en consecuencia, una clara pregunta por el lugar en el mundo desde el que se ve, se enuncia y se construye conocimiento praxis en la escuela. Así nace esta propuesta investigativa por entender cómo crear un diálogo constructivo que dé elementos epistémicos fundamentados en un ejercicio reflexivo que considere la importancia de la apertura a conversaciones necesarias en el marco de pensamiento y acción global. Hablar de educación inclusiva como matriz de conocimiento, es identificar este concepto desde una perspectiva de proceso que implica una constante evolución y mejora de propuestas para las aulas, centros y sistemas educativos; así como, reconocer la complejidad implícita en dicho concepto, sabiendo que en el centro de los procesos educativos democráticos subyacen las sociedades humanamente complejas en su esencia. O como apunta Cortina (2012) “el irreversible proceso de globalización obliga a los estados a pechar con sus responsabilidades, pero con la conciencia de que la tarea les excede, que es ineludible la interdependencia. Y no sólo entre los estados, sino entre ellos y esa sociedad civil, formada por asociaciones cívicas” (p. 135). Por tanto, en este proceso de tránsito y transformación continua hacia escuelas y sistemas más democráticos, diversos e inclusivos, promover el entendimiento y la importancia de ahondar en “la desigualdad en el acceso a la educación que es evidente, especialmente en los países latinoamericanos, caracterizados por el empobrecimiento, la expoliación de los recursos naturales y su cultura desde los tiempos de la colonia y cuyos males se han agudizado como consecuencia de los procesos neoliberales” (Castillo, 2019). En tanto las escuelas y demás agentes institucionales entiendan que por antonomasia es imperativo que estos espacios se resignifiquen como lugares de apoyo, colaboración, de compartir experiencias para contribuir y fortalecer la diversidad, la inclusión y verdadera apertura a todos y todas, de los valores que orientan la educación inclusiva y la ecología de la equidad en un espacio local de acción que obedece a la acción coherente de los agentes educativos a su entorno. Y paso fundamental para este proceso, es conocer de dónde y con qué elementos teóricos y metodológicos se va a desarrollar un proyecto de educación inclusiva y democrática para todos.

Es por lo anterior, que puede mencionarse algunas alternativas que responden a políticas educativas en el marco de valores y acciones inclusivas e interculturales, hay una reflexión

importante en torno a latinoamérica (o el sur global) de forma general, ya que se puede aproximar o caracterizar esta región con sociedades particulares marcadas por su historia colonial, su multiculturalidad, su capital social y humano; generando una reflexión sobre ¿cómo actuar en el contexto local, respondiendo a especificidades del contexto social en el que se encuentra la escuela, y siguiendo lineamientos o guías emitidas por instituciones u organizaciones internacionales? Una respuesta posible, desde la educación inclusiva, es como afirma Echeita (2013), siguiendo la máxima del movimiento ecologista como principio de acción “piensa globalmente, pero actúa localmente, esto es, de forma situada (...) Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. Sea algo así: “Que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues” (p. 110). Este es un punto de partida, es relevante mencionar y situar, conociendo también el marco normativo gubernamental que los mecanismos e instituciones globales establecen en los diferentes de pactos y tratados. Este es el marco de acción que los sistemas educativos latinoamericanos pueden plantearse para abordar los conceptos de equidad, diversidad, democracia e inclusión y que protegen los derechos económicos, sociales y culturales - PIDESC (ONU, 1966). Así mismo, desde el marco de conocimiento que configuran las nociones y construcciones epistemológicas sobre interculturalidad, las sociedades latinoamericanas contemporáneas pueden encontrar y sumar a la reflexión desde sus propias comunidades, desde sus aulas de clase, por ejemplo, algunas ideas recogidas en los artículos que alinean con el proyecto de interculturalidad así:

- La interculturalidad como reconocimiento de todos los pueblos, orígenes étnicos y diversidad cultural: Superar la noción de que “La educación no está muy acorde a la necesidad de los pueblos, no solamente para indígenas sino pa’ todos los pueblos. Entonces nosotros decíamos, una educación que sí esté de acuerdo y se proyecte para la vida, no solo para maestros sino para la juventud...” (CRIC; 2004, p. 116). Que se relaciona con lo estipulado en las conclusiones de Maders y Barcelos, sobre cómo el conocimiento del pueblo guaraní se convierte en conocimiento, o el conocimiento se convierte en sabiduría cuando aprenden el arte de compartir experiencias, sentimientos. La reflexión es el acto de expresar y escuchar las emociones a través de los sentidos” (...) educar es poner la palabra en movimiento. Es hacer de ella un verbo, como acciones llenas de significado, como experiencia y conocimiento que se aprende a lo largo de la vida. Así se expresa y define el importante papel del karái “un cuerpo vivido que busca continuamente continuamente aprendiendo a ser singular en la experiencia colectiva de compartir” (2019, p. 15)

- La interculturalidad como pedagogía de la cotidianidad. Como se señala desde la educación inclusiva, la escuela que respeta e implica el aprendizaje como proceso social que se conecta con el entorno diario y el contexto particular, como lo señalan Fernández y Darretxe

“Una escuela que aspira al progreso de todos sus estudiantes desde el respeto a la heterogeneidad, la coeducación, el interculturalismo y la relatividad e interactividad de las necesidades educativas, entre otros principios. (...) entender que tanto las personas como los sistemas son mejorables. Entre ellos destacan el de volver a pensar en el currículum, repensar la diversidad de manera amplia, modificar la cultura y la organización del centro, y reconstruir la organización del aula” (2010, p. 16).

Conectando con Castillo (2009) y Chavarro et al. (2020) “Es importante recuperar y poner en práctica aquellas pedagogías que sean más cercanas a las experiencias vividas en el día a día de los docentes en su labor educativa” (2019, p. 6). Buscando partir de la necesidad de entender el entorno, dialogar con sus agentes, y crear transformación con trabajo en conjunto.

- La interculturalidad como la presencia de los seres humanos y movimientos diversos. Como se discutió previamente, la educación inclusiva tiene en una de sus aristas de la ecología de la equidad, la presencia de todos en las escuelas. Y esto exactamente se plantea en la interculturalidad crítica como lo señala Gonzáles

“Si la educación inclusiva surge de diversos enredos genealógicos cuyas hebras se componen a través de la contribución del feminismo, los movimientos de la subalternidad, el antirracismo, la interculturalidad, entre otros proyectos políticos; cada uno, a su forma, representa un peso importante en la configuración de los contornos del campo, especialmente, en el diseño de una gramática ciudadana y política desconocida” (2019, p. 349)

- La interculturalidad como manera de dar voz y participación a todos. Relacionando la interculturalidad con la artista de la participación en las aulas, Delbury señala que

“Se trata de devolverles la voz a los actores de las escuelas, tanto al profesorado como al alumnado de todos los orígenes, mediante la realización de actividades o proyectos que se construyen en conjunto, donde la toma de decisiones sea compartida y el relato sea común(...) Crear lazos, producir apego, edificar la fraternidad son esenciales para aceptarse mutuamente como diferentes en características e iguales en derechos. (2019, p. 12).

Preparar el contexto educativo para partir del diálogo requiere de una actitud de escucha recíproca de manera que se promueva el reconocimiento del estudiantado y su habilidad de construcción de conocimiento situado y relevante, implicando que “estudiantes quienes lideran la conversación, exponiendo sus narrativas y

producciones culturales. El grupo de adultos escucha, acoge y procesa las barreras al aprendizaje y la participación que emergen desde sus perspectivas. (Figueroa y Yañez ,2020) o (Velásquez ,2021) buscar espacios alternativos a los académicos en las aulas

Los diferentes escenarios ciudadanos permiten entender aciertos y errores en la manera en la que como seres humanos nos relacionamos en escenarios educativos. Por esto la escuela es un laboratorio fundamental en la construcción de ciudadanía, democracia, inclusión; espacio que no debe sólo estar abierto permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad pedagógica o académica, sino también estar dispuesta a modificar las relaciones con el contexto concreto. Como lo dijo Freire la escuela debe “estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (1999, p. 122). Igualmente, las escuelas deben articular prácticas interculturales en diferentes ámbitos educativos, de manera que “los planes y programas de estudios inclusivos tengan en cuenta las necesidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social y creativo del niño. Que se basen en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (UNESCO, 2016, p. 22). Atendiendo al concepto de “full inclusion” (Ainscow citado en Echeita, 2013) y dadas la multiplicidad de factores y procesos mencionados que se llevan a cabo entre los diferentes agentes escolares (docentes, administrativos, estudiantes, padres...), sumado con los factores y dinámicas fuera de la escuela, se propicien los escenarios escolares con la construcción desde la comunidad en su diversidad, construyendo a partir del diálogo igualitario y en el marco de la “ecología de la equidad” un proceso que estará siempre mejorando y transformándose según el contexto. Un trabajo educativo y social conjunto que se alinea con la meta 4.7 establecida dentro del ODS 4 “la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial -que a su vez incluye la educación para la paz y los derechos humanos-, la educación intercultural y la educación para la comprensión internacional” (UNESCO, 2016, p. 14).

Para finalizar esta discusión sobre los hallazgos en los artículos que son parte de estudio, es valioso puntualizar y reafirmar el aspecto social que redirecciona estos cambios educativos sobre la construcción teórica y conceptual en torno a la noción de educación inclusiva, que como lo mencionan Echeita (2011) “no es ni puede ser concebida como un asunto marginal de los sistemas educativos, como ha venido siendo la educación especial o la educación compensatoria o los intentos por promover una educación intercultural” (p. 36)

y Gonzáles, “la inclusión es el punto de partida en la creación de un proyecto político y de estado–nación, queda la pregunta acerca de los agentes de movimiento que fomentan su efecto de diáspora, nomadismo y viaje por diversas geografías intelectuales y proyectos políticos y de conocimiento en resistencia” (2019, p. 339)

6. Conclusiones

Los diversos conceptos y movimientos de lucha por sociedades con sistemas educativos democráticos e inclusivos que surgen con las epistemologías del sur global como la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1997), Pedagogía y epistemología Decolonial (Escobar, 2003, Maldonado Torres, 2007 y Walsh, 2007) El Giro Decolonial: Colonialidad del ser y del saber (Fanon, 1968, Quijano, 2007, Dussel, Lugones, 2011 y Lander, 2007) Pensamiento fronterizo (Mignolo, 2007 y 2013) y que han sido los marcos teóricos y conceptuales fundamentales de las prácticas educativas gestadas y desarrolladas en esta región del mundo; fundamentan la comprensión de las nociones de educación intercultural, de inclusión y diversidad educativa, así como son los referentes de la investigación, los recursos documentales y marcos teóricos que los estudios en el campo educativo atienden e incorporan allí. Asimismo, como a nivel global ha sucedido, en Latinoamérica se ha intentado incorporar también las directrices de educación inclusiva de organismos internacionales e instituciones intergubernamentales como la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (UN, 2006) o las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009) o la Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible- Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) y El ODS 4- Educación 2030 (UNESCO, 2020); así como las investigaciones y marcos teóricos de estudios sobre educación inclusiva como La guía para la educación inclusiva (Booth, y Ainscow, 2015), Barreras, permanencia y participación en el aula (Echeita et al, 2009 y 2011) La ciudadanía en el aula (Pallarés et al, 2016 y Bolívar et al, 2019), la Resistencia como acción educativa, (Calderón y Habegger, 2012). En definitiva, el camino hacia adelante sugiere un claro ejercicio de revisión y análisis de las propuestas teóricas que fundamentan las prácticas educativas actuales, objetivo de este estudio.

Igualmente, con el planteamiento de esta propuesta investigativa que plantea una revisión sistemática de las investigaciones que involucran los dos marcos de pensamiento mencionados, se pretende contribuir con los necesarios diálogos que se deben dar en las escuelas, sistemas educativos y ministerios de educación de los países latinoamericanos en torno a estos procesos de educación inclusiva y el ODS- 4. Diálogos con singularidades que caracterizan esta región del mundo, y para los que esta propuesta es una posible alternativa

metodológica en el desarrollo de los mismos, ya que, en esencia, el proceso investigativo realizado sugiere un desarrollo metacognitivo sobre los conceptos de inclusión, democracia e interculturalidad. Esto es, intentar entender cómo entendemos, cómo vemos los procesos educativos, cómo planteamos marcos teóricos y de conocimiento, para desde allí saltar a una praxis educativa en nuestras comunidades. Un ejercicio metodológico vital que como señala Páramo "plantea un diálogo de saberes, es decir, una búsqueda constante de la voz de los investigadores, participantes y de los contextos sociales y políticos. En ese sentido, se construyen estrategias metodológicas que promueven la participación, la autocrítica y la deliberación de las comunidades educativas" (2006, p.169); en suma, esta propuesta intenta aproximar y vincular la forma de crear conocimiento con una de las propuestas del movimiento de interculturalidad crítica estudiado analizado profundamente en la región con los lineamientos educativos en el marco global. Un ejercicio primordial que, como sugieren los resultados, puede abordarse haciendo referencia a la ecología de la equidad (como práctica poliédrica, con consciencia de la presencia, participación y reconocimiento en la escuela) conectado con los ejes de propuesta de la interculturalidad crítica. Ejercicio de constante construcción dialógica y transversalmente implicado por la manera responsable de propiciar la educación de una ciudadana global, enfatizando en la indispensable acción en contextos sociales locales.

Por otra parte, es clara la importancia de reflexión en esta región del movimiento epistémico sobre la educación inclusiva y democrática, una doble tarea que atiende a nociones específicas del contexto social e histórico latinoamericano contemporáneo. Ya que por un lado, hay un fuerte movimiento social y académico que teoriza sobre la interculturalidad crítica, o en palabras de Walsh que "alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad, temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente. (...) son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir" (2013, p. 13) Y por otra parte, al ahondar en una construcción de la conversación de esta idea de interculturalidad crítica con las nociones de educación inclusiva desarrollada a nivel global, resultando en el ejercicio consciente de "pensamiento fronterizo" que enuncia los marcos de acción de la pedagogía de las diferencias planteada la educación inclusiva.

Adicionalmente, la búsqueda del significado y la construcción de sentidos de tres conceptos fundamentales reflexionar conceptualmente sobre cada uno de estos tropos desde una perspectiva específica, ya que las respuestas de manera generalizada han generado diferentes confrontaciones, porque como lo señala Castillo, citando a Ainscow y Echeita “El carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia” (2020, p. 1). Hacer una apertura en la academia a estas formas de teorizar, es no solo una responsabilidad evidente, sino un compromiso fundamental de reconocimiento y acogida de la naturaleza humana en sus expresiones diversas y variadas, sino además, significa abrir un mundo de posibilidades en el campo educativo que no desconocen, se ignoran o se han querido borrar de la historia.

Para finalizar, es importante mencionar e invitar a continuar con el permanente y necesario proceso de reflexión y cuestionamiento de las manera de abordar los movimientos epistémicos locales y globales; sabiendo de la urgencia del desarrollo de prácticas educativas imprescindibles que se fundamentan o desarrollan desde dichos movimientos epistémicos. Una invitación que se hace para trabajar hacia modelos de justicia social conociendo los diversos lugares de participación en la vida social, así como la equidad educativa que acoge la diversidad haciendo ejercicio de procesos democráticos, en suma, escuelas que respondan al llamado de la presencia, participación y reconocimiento de todos los estudiantes en proyectos educativos de calidad. O, en palabras de Fraser “desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento” (2008, p. 2) que suma a la construcción epistémica que propone la interculturalidad crítica en las teorías del sur global, como una invitación y propuesta para las escuelas y sociedades de abrazar la transversalidad que contrarreste el desprecio por la diversidad y por contrario, que se apele a la validación y construcción de conocimiento desde las sociedades mismas en concertación de sus procesos y acciones desde el posicionamiento de la diversidad, contingencia y solidaridad humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa*. Número monográfico, 11(3), 44-56.
- Arispe, V., (2020). Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Revista Caracol*, núm. 20, 2020, Julio-Diciembre, pp. 167-186. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Baena, N., y Cardona E., (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista IUS*, vol. 15, núm. 47, 2021, Enero, pp. 325-342 Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla. <https://doi.org/10.35487/RIUS.V15I47.2021.675>
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J. M., & Rascón Gómez, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45–60. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Castañeda, M. (2022). Inclusión, Interculturalidad E Innovación Pedagógica: Problematicación de Prácticas Y De Percepciones De Profesores, Alumnos Y Coordinadores. *Journal of International Students* Volume 12, Issue S2 (2022), pp. 175-192. <http://doi:10.32674/jis.v12iS2.4359.ojed.org/jis>
- Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 23, núm. 3, 2019. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304> Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430004>
- Chavarro, L., Capella, C., Chica, O., y Pallarés, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN*–Vol. 17 No 2 – julio/diciembre. <http://doi:10.22507/rli.v17n2a18>
- Clavijo, R., y Bautista, M., (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior Ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 15, núm. 1, 2020. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09> Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467761669009>
- Creswell, J (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. University of Nebraska-Lincoln. SAGE Publications, Inc. Recuperado de https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Cortina, A. (2012). Justicia cordial. Madrid, España: Editorial Trotta, S.A. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouvic/34399?page=13>.

Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC (2004). ¿Qué pasaría si la educación..? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de educación bilingüe e intercultural. Editorial Fuego Azul.

Delors, J. et al. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. París.

Delbury, P. (2019). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. 1-15. Recuperado de doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>

Díaz, B, Recuperado de <http://biblioteca.usfa.edu.bo/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=5eacb8ffc6576c5dd096c598bbc764c8>

Dueñas, F. y Salgado, A., (2022). Pedagogías Para La Paz: Educación Inclusiva, Migración Venezolana Y Educación Superior. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3999>

Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I.; González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España *Revista de educación* nº 349 mayo-agosto 2009, pp. 153-178. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/paradojas-y-dilemas-en-el-proceso-de-inclusion-educativa-en-espana/educacion/23242>

Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. En VII Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa RIINEE

Echeita, Gerardo & Ainscow, Mel. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de [\(PDF\) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. \(researchgate.net\)](#)

Echeita, G. (2013) "INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO "VOZ Y QUEBRANTO" *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 11, Número 2, pp. 100-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

Escobar, A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Departamento de Antropología, Universidad de Carolina del Norte (UNC), Chapel Hill. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86

- Estupiñan, N, Agudelo, N (2008).: «Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos», en Revista Historia de la Educación Latinoamericana No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 25- 40. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/download/1484/1479/1708
- Espinoza E., Martínez, L., y Rengifo, G. (2020). La Diversidad Cultural En La Educación Básica.Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 5(3), 64-68. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/260>
- Espinoza, L., Lagos, N, Hernández, K., y Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Revista CS, 34, 17-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>
- Fernández, A y Darretxe, L .(2010). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?. Universidad Pública del País Vasco. Recuperado de : <https://www.researchgate.net/publication/286928626>
- Figueroa, I. y Yáñez, C. (2020). Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: una Reflexión Teórico-Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2020, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Fink, A (2019). CONDUCTING RESEARCH LITERATURE REVIEWS From the Internet to Paper Fourth Edition. SAGE Publications, Inc. University of California at Los Angeles The Langley Research Institute. Recuperado de Green, Kathy. (2010). Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper (3rd ed.) By Arlene Fink, SAGE, Los Angeles, CA (2010) 253 pp. <https://10.1016/j.lisr.2010.07.003>
- Fonteles, J, y Lustosa, F. (2019). Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em Pedagogia e Magistério Indígena na Universidade Federal do Ceará. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1281-1300, <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11644>
- Freire, P (1972). Sobre la acción cultural. Recuperado de <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/paulo-freire-sobre-la-accion-cultural.pdf>
- Freire, P (1999). Cartas a quien pretenda enseñar.Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
- Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Tanner Lectures and Human Values, pronunciadas en la Stanford University en abril y mayo de 1996, y publicadas en: The Tanner

- Lectures on Human Values, vol. 19, ed. Grethe B. Peterson. Salt Lake City, 1998, págs. 1-67
- Friese, Susanne. (2013). ATLAS.ti 7: User guide and reference. Tomado de https://www.researchgate.net/publication/264158353_ATLASi_7_User_guide_and_reference
- Gaete, A. y Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. Revista Fuentes, 21(2), 161-175. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.02>
- Galeano, E. (2001). Las palabras andantes. Catálogos S.R.L. Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf
- Gómez, I., Valdés, R., González, I., Jiménez, F., (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. Social Inclusion, Volume 9, Issue 4, Pages 69–80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- González, A., (2021). Claves En La Construcción Del Conocimiento De La Educación. Revista Práxis Educacional, vol. 17, núm. 45, 2021, Abril-Junio, pp. 338-356. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8140>
- Guevara, R., (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. Revista Folios, (44), 165-179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Lander, E (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/9945/10623>
- Lander, E (2007). Diálogos a través del Atlántico Sur: saberes hegemónicos y saberes alternativos. Cuadernos de Historia, Serie Ec. y Soc., N° 9, CIFYH-UNC, pp. 171-182
- Larrain, A, Fortes, G., Rojas, M., (2021). Deliberative Teaching as an Emergent Field: The Challenge of Articulating Diverse Research Agendas to Promote Educational Experiences for Citizenship. Front. Psychol. <https://doi:10.3389/fpsyg.2021.660825>
- López, A; Porres, A; Durán, N; Moltó, O; Días, G; Smó, N; Valls, M (2011) Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 9, Número7. https://campus.uvic.cat/aules/pluginfile.php/1264959/mod_resource/content/5/Simo%20et%20al%20%282013%29%20RevEd.pdf
- Maders, S., Barcelos, V. (2020). Educação escolar indígena e intercultural: Um diálogo possível e necessário. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(167). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>

- Mediel O., Berríos, L., y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos XLVII*, N° 1: 197-217, 2021 <https://doi:10.4067/S0718-07052021000100197>
- Mignolo, W (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
- Miles, y Huberman. 1994. Recuperado de <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Montoya, L., Mateos, L., y Dietz, G., (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Universidad Veracruzana. Entreciencias 9(23): 1-18. Ene. - Dic. 2021.* <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias>
- Morales G., Valenzuela, F., y Roblero, C. (2021). Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.23 no.36. Vol. 23 No. 36 enero - junio 202.* <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Pan, L. (2004). *Preparing Literature Reviews* (2nd ed.). Recuperado de <https://archive.org/details/preparingliterat0004panm/page/n5/mode/2up>
- Paredes, A., y Caucasto, W., (2022). Interculturalidad En Educación Básica En Países Latinoamericanos: Una Revisión Sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 17, 2022, pp. 203-216. Universidad Nacional de Chimborazo. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Parra, M., y Villa, J., (2023). Educación en emergencias: una revisión de la literatura (1999-2020). *Educação e Pesquisa*, vol. 49, e249297, 2023 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249297esp>
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Rodino, A., (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 207-227, jan./mar.
- Rodrigues da Silva, F., Fernandes, S., Fleuri, R. (2019). Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica: problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e Coordenadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1265-1280, <http://doi:10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11643>

- Rosendo, A., Villalobos, A., Fuentes, L., (2019). Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo. Estudios Pedagógicos XLV, N° 3: 279-295, 2019. <https://doi:10.4067/S0718-07052019000300279>
- Sanhueza, S., Rodríguez, C., Morales, K., (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. Estudios Pedagógicos XLV, N° 3: 387-396, 2019. <https://doi:10.4067/S0718-07052019000300387>
- Serrano, D., Ramírez, A. A. y Palazuelos, I. J. (2022). Educación a Distancia: Posibilidades de Inclusión y Participación Estudiantil. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(2), 29-45. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.002>
- Thorné, R., y Ramírez, R., (2021). Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia. , 2021, pp. 55-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5117916>
- United Nations (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- United Nations (2006). Convención para los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de [Actas de la Conferencia General, 31a reunión, París, 15 de octubre-3 de noviembre de 2001, v. 1: Resoluciones - UNESCO Digital Library](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202)
- UNESCO (2009). Investing in cultural diversity and intercultural dialogue: UNESCO world report. Recuperado de n <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202>
- UNESCO (2015). La Declaración de Salamanca. Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano, 13, 133-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52001312>
- Velásquez, A. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Vol. 12, Núm. 23 Julio - Diciembre 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>

Walsh, Catherine, (2003), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo (comp), Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. Recuperado de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh, C. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>

Walsh, C (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh. C (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Recuperado de https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/pedagogias_decoloniales_parte_1.doc

5. Anexos

Tabla 1. Red de conceptos creados sobre Democracia

