

CAPÍTULO

1

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.541>

Cultura inclusiva

Miriam Gallego Condoy

mgallego@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4684-5984>

Paola Chamorro Enríquez

pchamorro@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4629-5794>

Introducción

Muchas investigaciones y propuestas que abordan la educación inclusiva se enfocan en cómo modificar y hacer diferentes los procedimientos y las prácticas de los docentes. Sin embargo, para alcanzar la inclusión educativa es necesario cuestionarse el por qué las autoridades plantean determinadas políticas, por qué los profesores seleccionan diferentes estrategias o actividades y cuáles son las expectativas que tiene sobre sus estudiantes. Es decir comprender las razones por las que las instituciones y sus integrantes se comportan de cierta manera y cuáles son las motivaciones o creencias que respaldan sus acciones (McBride y Drake, 2017; Paredes *et al.*, 2023; Tello y Paredes, 2022). Solo se puede alcanzar la inclusión si existe una verdadera transformación de la cultura y en el pensamiento de los individuos.

El término cultura ha cambiado con el paso de las décadas, influenciado por diferentes aspectos sociales, políticos y económicos (Barreno, 2013); por lo que resulta complejo llegar a una conceptualización única. Para Tylor (1871) la cultura abarca las costumbres, las representaciones artísticas, la moral y los hábitos que los individuos aprenden al ser parte de una sociedad o grupo social. Goffee y Jones (1996) plantean que existen tres componentes básicos en la cultura: los valores, las actitudes y las normas de comportamiento. La UNESCO (1995) señala que la cultura es más que creencias, símbolos o rituales, cuando se supera los aspectos instrumentales es posible concebir la cultura desde un rol de construcción y creación. La CEPAL (2014) señala que la cultura está vinculada a la diversidad y a la identidad, es la riqueza de los grupos frente a la globalización y homogeneización. Por lo tanto, la cultura puede concebirse como el conjunto de valores, principios, creencias, normas y reglas que definen, caracterizan y modifican el actuar de las personas.

Cambiar la cultura constituye un desafío. Algunas creencias y valores arraigados históricamente incentivan a las exclusión y discriminación (Ware, 2004). Los discursos educativos acerca de la inclusión difieren de la realidad social que todavía se encuentra fuertemente marcada por los principios del capitalismo que buscan la homogeneización, la eficiencia y la primacía de la cultura hegemónica (Ortiz y Zacarías, 2020). Ser entiende este último término como la cultura que domina y oprime a otra y así lograr la supremacía de un grupo social en todas las dimensiones de la vida del ser humano (Freire, 2017).

El actuar de algunas instituciones educativas todavía refleja el pensamiento binario, donde un grupo de estudiantes son considerados normales y el otro grupo está conformado por el resto de personas que no cumplen ciertas características (Yildiz y Ohnmacht, 2022). Medir el éxito de estudiantes por su rendimiento académico, fomentar la competencia y el currículo oculto son otros ejemplos de cómo el sistema educativo fomenta la desigualdad. Según McLaren (2012), la escuela es una fuerza social consensuada en la que se reproduce la ideología dominante y se promueve la injusticia.

Considerar a los y las estudiantes como diferentes impide la inclusión porque se establecen prejuicios y barreras que alteran el proceso educativo y la convivencia armoniosa. Varias han sido las poblaciones que se han visto oprimidas por los estereotipos y relaciones de poder que a partir de la normalización y legitimación de ciertas actitudes y acciones buscan mantener el statu quo y las estructuras las vigentes (Loeza, 2015). Entre estos gru-

pos destacan las mujeres, los grupos LBGTI, las minorías étnicas, algunas religiones, las personas con discapacidad, las personas con un bajo nivel socioeconómico.

En medio de este panorama, en el que es imposible negar la presencia de la diversidad dentro de la sociedad y dentro de las escuelas, es indispensable la construcción de comunidades capaces de responder a estas diferencias. La cultura opera en el inconsciente de las personas, por eso la inclusión es un proceso de reculturización, de un cambio profundo en las creencias que regulan las estructuras y relaciones sociales, para después modificar las prácticas y políticas (Woodcok y Hardy, 2017; Paredes *et al.*, 2022).

La cultura inclusiva proporciona la cohesión necesaria para alcanzar las metas y los ODS. Porque es aquella en la que las normas, valores, principios, actitudes y creencias, establecidas en el interior de un grupo de personas o comunidad favorecen el respeto, consideran que la diversidad es enriquecedora y un elemento positivo; además, busca el cumplimiento de los derechos (Sosa y Villafuerte, 2022; UNESCO, 2017). Escribano y Martínez añaden que se busca eliminar toda formas de discriminación, prejuicios, desigualdad que puedan excluir a individuos o grupos de la plena participación en la sociedad. En la educación significa asegurar que cada uno de los alumnos ingresen y reciban una educación de calidad y sean partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011). Así se proporcionan los ajustes necesarios o apoyos que garanticen este proceso. La inclusión crea un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y en un ambiente que sea seguro, acogedor, cortés y solidario (Guzmán, 2018; Paredes y Borja, 2022). Cuando se busca alcanzar el derecho a la educación inclusiva y de calidad, es posible conseguir otros derechos fundamentales y a la edificación de una ciudadanía democrática. Si la educación no responde a la pluralidad de necesidades, muy difícilmente forma ciudadanos críticos que trabajen a favor de la inclusión.

La base para esto es la comunicación y diálogo constante, y el uso de actividades colaborativas y participativas. Estos espacios de comunicación y reflexión deben estar disponibles para profesores, estudiantes, familiares y directivos. Así es posible escuchar las diferentes opiniones, comprender los problemas o retos del entorno escolar de manera integral y plantear soluciones en conjunto. Booth y Ainscow (2011) destacan como valores inclusivos la confianza, coraje, compasión, respeto por la diversidad, solidaridad, sostenibilidad, igualdad, participación, amor, optimismo, honestidad y alegría.

Molina (2019), luego de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica, enlista los siguientes valores: justicia social, liderazgo, equidad, voluntad por cambiar, compromiso, motivación, colaboración, cooperación, empatía, tolerancia, actitud crítica, carácter moral, además de las mencionadas anteriormente.

Harris *et al.* (2021) indican que un verdadero cambio de la cultura requiere involucrar a las personas que están escépticas o que desconocen sobre el tema; transformar la simpatía y las buenas creencias en acciones concretas y construir sistemas que incentiven constantemente el cambio. Los docentes juegan un rol importante en esta transformación, quienes definen el clima dentro de su salón de clases, establecen relaciones con el resto de sujetos, seleccionan las acciones y estrategias que van a utilizar para enseñar; todo a partir de las creencias y actitudes que tengan acerca de sus estudiantes y de la diversidad (Dignat y Büttner, 2018; Tello y Paredes, 2022). Por eso debe capacitarse constantemente y estar convencidos de que la inclusión es el camino para una educación de calidad.

La responsabilidad no es exclusiva de los docentes; las familias, directivos, personal administrativo, estudiantes y la comunidad en general también deben contribuir en este proceso (Paredes y Ponguillo, 2022; Gallego *et al.*, 2020). Contar con un buen liderazgo institucional, genera un ambiente de seguridad y apoyos, motivando a los docentes a hacer cambios y experimentar otras formas de enseñar que respondan a esta diversidad. Además, se fortalecen las relaciones positivas entre los actores del proceso educativo, así la inclusión traspasa los límites de la escuela y se replica en el hogar, en el entorno social y con el cuidado al medioambiente. También se requiere de la participación del Estado como agente que garantice una cultura inclusiva que favorezca el desarrollo integral (Gallegos *et al.*, 2024).

Esta investigación tiene por objetivo caracterizar la cultura inclusiva de instituciones educativas de Quito, Guayaquil y Cuenca para incentivar a la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Para identificar los valores y creencias existentes en las instituciones educativas, no basta con observar, se necesita interactuar y conversar con las personas para conocer sus pensamientos y filosofía. El índice de inclusión, a partir de una serie de preguntas, permite identificar si las escuelas o colegios están creando culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Se divide a la dimensión en dos subtemas.

El primero se denomina “Construyendo comunidad” y aborda la construcción de comunidades en las que se valore, incluya y respete a todas las personas y se celebre y reconozca las diferencias; a partir de la creación de

espacios para interactuar y trabajar en equipo. El segundo subtema se llama “Estableciendo valores inclusivos” y se enfoca en promover valores, normas y actitudes que garanticen una cultura organizacional inclusiva, y así evitar todo comportamiento excluyente; así como la creación de políticas y prácticas que favorezcan estos ambientes.

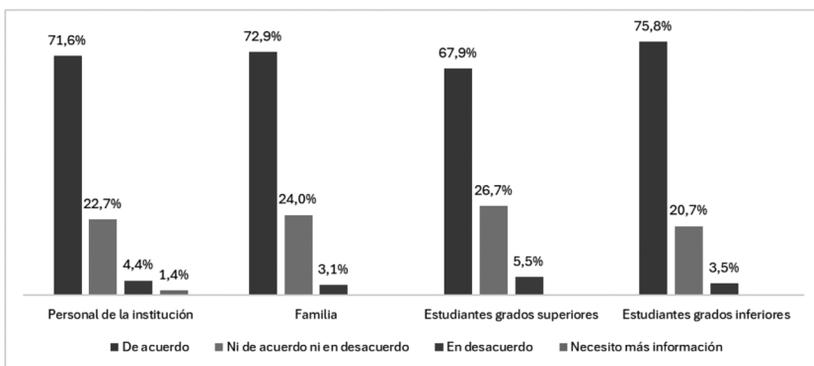
Resultados

“Construyendo comunidad”

En términos generales, el 75 % de los participantes está de acuerdo con la labor que realiza la institución para la construcción de una comunidad inclusiva, como se detalla en la figura 1. Alrededor del 20 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 3-5 % está en total desacuerdo. Entre los grupos de encuestados, los estudiantes de niveles superiores son los que tienen el nivel de aprobación levemente más bajo (67,9 %) en comparación al personal de la institución, a la familia y estudiantes de niveles inferiores.

Figura 1

Resultados de la subdimensión construyendo comunidad



La mayor parte del personal administrativo y planta docente indica que la relación entre integrantes de las instituciones es buena. Un 88 % se siente bienvenida cuando llega a la institución. El 74 % está de acuerdo en que existe cooperación entre el equipo educativo; un 71 % cree que los estudiantes se ayudan entre sí, y tres cuartas partes plantea que hay respeto entre estudiantes y el personal. Además, un 69 % considera que adultos y estudiantes poseen

pensamientos abiertos acerca de la diversidad de género. Con respecto a los actores externos, el 67 % percibe que la familia y la escuela mantienen una relación colaborativa, y el mismo porcentaje de personas que hay apoyo entre escuela y comunidad. Finalmente, en esta subdimensión se evalúa la formación de ciudadanos democráticos; los profesores perciben que en un 69 % de las instituciones la cultura existente favorece los procesos democráticos

La familia posee una percepción similar a la del equipo de la institución. Destacan que sus hijas desean asistir a las instituciones educativas (89 % de aprobación), que se sienten pertenecientes a la comunidad escolar (77 %) y que los estudiantes aprenden que los problemas se solucionan al hablar, escuchar y comprometerse (75 %). Con respecto a las relaciones entre los miembros de la institución, para un 74 % de las familias, los profesores se llevan bien entre sí; pero solo un 66 % está de acuerdo de que esto sucede entre los estudiantes. Al 71 % le gustan los profesores de sus hijos/as y para un 74 % hay una buena relación entre las familias y docentes. Además, un 68 % indica haberse involucrado de alguna forma con la comunidad para mejorar el centro escolar. Por otro lado, solo el 63 % considera que posee amigos entre los otros padres, este fue el indicador de aprobación más baja en esta subdimensión.

Como ya se ha señalado, los indicadores con los porcentajes de aprobados más bajos se encontraron en los resultados de los alumnos de los cursos superiores. Es así que, a pesar de que a un 81 % le gusta ir a la institución y un 72 % se siente parte de esta; tan solo al 66 % le gusta sus profesores y apenas el 56 % considera que los estudiantes mantienen buenas relaciones entre ellos. Situación que se ve reflejada en otros indicadores como el apoyo mutuo entre estudiantes y el compartir los saberes con otros que tienen un porcentaje de aceptación del 73 % y 67 % respectivamente. En esta misma línea, solo un 69 % está de acuerdo con que los adultos se llevan bien y para un 62 % su familia está involucrada en las actividades del centro escolar. Con respecto a la promoción de comunidades democráticas, el 67 % señala haber aprendido lo que significa este término, para un 69 % se los incentivan a defender sus creencias y solo el 62 % señala que aprendió a resolver problemas de forma pacífica.

Finalmente, en el grupo de estudiantes de grados inferiores, comprendidos por la educación inicial y los primeros niveles de educación básica, se destacan aspectos: el 82 % indica ser feliz en el colegio, el 83 % tiene buenos amigos en el colegio, el 80 % considera que los adultos son amables

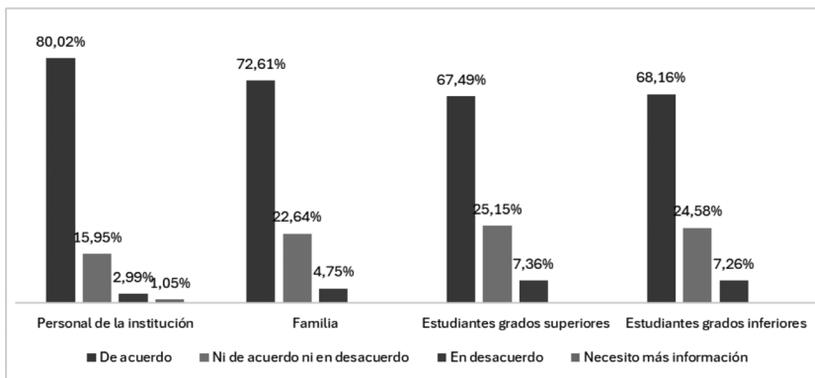
con los estudiantes, y el 74 % le gustan sus profesores. Sin embargo, también indican que la relación entre estudiantes en general no es muy buena; solo el 64 % reporta un trato amable entre los niños y niñas, y solo el 76 % menciona que se ayudan cuando tienen dudas en clases.

“Estableciendo valores inclusivos”

En la segunda subdimensión se evidencia una diferencia de opinión entre los participantes. Mientras que el 80 % del personal de las instituciones está de acuerdo con que se establezcan valores inclusivos, este porcentaje de aceptación se reduce en la familia (72,6 %), en los estudiantes de niveles inferiores (68,1 %) y en los estudiantes de niveles superiores (67,4 %). En la figura 2 se detalla la información sobre esta subdimensión.

Figura 2

Resultados de la subdimensión estableciendo valores inclusivos



El personal administrativo y docente destaca elementos como la existencia de valores inclusivos (82 %), el respeto a los derechos humanos (85 %) y el respeto a la integridad del planeta Tierra (84 %). El 83 % está de acuerdo en que la institución rechaza toda forma de discriminación y fomentan la convivencia y resolución pacífica de problemas; para el 79 % se valora a los estudiantes por igual y para el 78 % se contribuye con la salud de sus integrantes. Acerca de la inclusión, el 77 % considera que el centro escolar comprende este término como una mayor participación de todos.

El indicador con el menor porcentaje de aceptación es del 66 % donde se evidencia que los docentes no tienen expectativas altas sobre todos sus estudiantes; este es un aspecto en el que es necesario trabajar, ya que como señala Cabrera *et al.* (2019), las expectativas determinan los recursos, actividades y empeño que un docente invierte en su clase. Además, un 1 % de los docentes requiere mayor información sobre estos temas.

Para las familias, los elementos positivos en esta subdimensión son los siguientes: un 85 % cree que es enriquecedor tener estudiantes de diferentes orígenes, el 82 % señala que cada niño es tratado con respeto indiferentemente de su color de piel o de la religión o ausencia de esta, y para el 78 % no hay rechazar a los estudiantes por su vestimenta. Por otro lado, se registran indicadores con bajos índices de aceptación. Por ejemplo, solo para el 47 % de las familias en la institución es normal ser gay o lesbiana; apenas un 55 % considera como un problema al acoso escolar; para el 63 % no existe favoritismo por aparte de los docentes y un 67 % indica que su hijo come saludablemente.

Según la opinión de los estudiantes de básica media, superior y bachillerato, en los colegios los alumnos son respetados y aceptados indiferentemente del color de la piel (78 %), de la religión o ausencia de esta (75 %), si poseen una discapacidad (77 %) o por las diferencias de orígenes (84 %). Este último indicador es el único que supera el 80 % de personas en acuerdo. Otro aspecto que se destaca es que un 75 % han aprendido cómo los valores afectan la forma de actuar; y cómo las acciones afectan a otras personas (73 %) y al mundo (65 %).

A partir de esta comprensión de las consecuencias que generan las creencias y las acciones, se puede trabajar con los estudiantes en la construcción de valores inclusivos que favorezcan un buen trato y aceptación de las diferencias, a partir de proyectos y vivencias prácticas dentro de la institución. Por otro lado, al igual que los familiares, los estudiantes consideran que ser gay o lesbiana no está bien visto en la institución, este indicador apenas tuvo un 45 % de respuestas marcadas como de acuerdo. También consideran que existe favoritismo de los profesores, el 15 % está en desacuerdo con la premisa de que los docentes no tengan favoritos entre los alumnos. Así mismo el 10 % está en total desacuerdo con la afirmación de que la comida del centro escolar sea saludable.

En el cuarto cuestionario, de los estudiantes de menor edad, se identificaron dos indicadores vinculados con la subdimensión, aunque no existe una profundización en el tema de valores. El 63,3 % de los infantes considera

que la comida es buena para su salud, y un 72,7 % disfruta contar a su familia las actividades realizadas en la escuela.

Discusión y conclusiones

En este análisis se observan aspectos positivos que benefician la construcción de una cultura inclusiva y otros aspectos por mejorar. Se comenta la existencia de buenas relaciones entre el equipo educativo conformado por docentes, directivos y personal administrativo. Pero llama la atención los bajos niveles de aprobación obtenidos en los indicadores que evalúan las relaciones que existen entre estudiantes. Las relaciones interpersonales y los vínculos socio-afectivos son esenciales para que una persona aprenda a vivir en sociedad y satisfaga sus necesidades de afiliación y reconocimiento. En opinión de los estudiantes —aunque existe cierto compañerismo— no se han consolidado amistades y no hay suficiente apoyo entre ellos cuando necesitan ayuda personal o académica. Situaciones que también son evidenciadas por los docentes y las familias. Por lo que es importante trabajar dentro de las aulas y en los hogares para consolidar valores como la solidaridad, compañerismo, amabilidad, empatía.

La cultura inclusiva requiere que todos sus miembros participen y se sientan cómodos y aceptados. El primer lugar donde se desarrollan las competencias sociales y comunicativas es la familia; es decir que los vínculos que se crean y vivencian en el hogar son determinantes para determinar el tipo de relaciones en el resto de contextos como el comunitario, el educativo y el laboral (Tafur *et al.*, 2021; Gallego *et al.*, 2022). De acuerdo con los resultados del estudio no existe una completa participación e involucramiento de la familia con las instituciones educativas y entre padres de familia. Por lo que resulta necesario ahondar en las razones por las que esto sucede y así formar relaciones positivas que favorezcan el trabajo en equipo.

Otro aspecto que se evalúa en esta dimensión, que es clave en el proceso de inclusión, es la valoración y respeto a la diversidad. En los instrumentos se proponen preguntas relacionadas a diferentes aspectos como la diversidad de género (gay o lesbiana), la discapacidad, la creencia o no una religión, el color de piel (etnia), el origen (vinculado a los movimientos migratorios), el uso de vestimenta (relacionado al nivel socioeconómico). De acuerdo con la opinión de docentes, familias y estudiantes en la institución se respeta la diversidad de origen, de religión y de color de piel. La

inclusión del alumnado con discapacidad se encuentra en un punto medio, algunos encuestados manifiestan que las instituciones no están preparadas para trabajar con ellos.

Aceptar la diversidad de género todavía representa un problema para las instituciones educativas. Según Márquez *et al.* (2017), es común en la sociedad tratar la diversidad sexual como un aspecto negativo lo que genera prejuicios y actitudes excluyentes a ciertos grupos poblacionales como a los gays y lesbianas. Pinos *et al.* (2011) indican que en el contexto escolar no suele darse relevancia a la diversidad de género y, por ende, tampoco se generan propuestas que combatan cualquier forma de discriminación que algún estudiante pueda estar sufriendo debido a este hecho.

Una verdadera institución inclusiva valora cualquier forma de diversidad, por lo tanto, no se puede ignorar esta realidad y más bien se necesita trabajar en el respeto a la persona porque es un ser humano con derechos. Muntaner (2014) indica que para atender a la diversidad se debe partir de las singularidades, es decir ofrecer a todos las mismas oportunidades y condiciones, pero brindando los apoyos y ajustes necesarios a quienes los necesiten. De esta manera se consigue la calidad y la equidad, valores fundamentales de la educación.

La cultura se compone de creencias y valores. En la educación, las creencias de los profesores son relevantes para determinar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De cierto modo, sus pensamientos, expectativas, temores, intereses y proyecciones se traducen en acciones y conductas que definen la realidad (Gil-Arias *et al.*, 2017). En este sentido, los docentes no pueden tener favoritismo ni bajas expectativas de sus estudiantes; situación que, de acuerdo con la familia, la población estudiantil e inclusive a los mismos docentes, sí está presente en las escuelas y colegios. Transformar esta realidad requiere que los docentes estén convencidos de la necesidad de cambiar sus antiguas creencias y valores y poco a poco modificar esas conductas; tomando siempre en cuenta que los docentes no están solos en este proceso y que poseen el apoyo y colaboración de los demás actores (Muntaner, 2014).

En esta dimensión de la cultura inclusiva también se evalúa la alimentación de los estudiantes, porque los patrones alimenticios de una sociedad influyen en la salud de los infantes y adolescentes y, por consiguiente, en su aprendizaje. Aproximadamente la mitad de las familias y estudiantes indican que la alimentación en el centro escolar no es saludable. Este hecho es

alarmante, dado que el MINEDUC (Ministerio de Educación) junto con el MSP (Ministerio de Salud Pública) promueven activamente campañas y programas para garantizar buenos hábitos alimenticios; inclusive la normativa prohíbe la venta de comida con altos niveles de azúcares y grasa en los bares institucionales (FAO, 2023).

Por último, cabe destacar que para la mayor parte de la comunidad educativa, la inclusión se evidencia cuando existe más participación de todos los integrantes. Esto implica concebir a la escuela como un agente democrático que forma personas para que tengan una vida digna y que aporten a su comunidad. En este sentido, para la mayor parte de docentes, personal administrativo y familias en las instituciones se sigue un modelo democrático. Los estudiantes destacan que han aprendido cómo sus pensamientos inciden en su forma de actuar y cómo estos actos tienen consecuencias. A partir de esta reflexión se puede trabajar para mejorar los aspectos antes mencionados y promover valores inclusivos.

Referencias bibliográficas

- Barreno, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, 1-20. <https://bit.ly/4606hSQ>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Cabrera, S., Gonzáles, M., Sánchez, T. y Loaiza, K. (2019) Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi Ecuador. *Espacios*, 40(31),13-20. <https://es.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>
- CEPAL. (2014). *Cultura y desarrollo económico en Iberoamérica*. OEL.
- FAO. (2023). La Ley Orgánica de Alimentación Escolar de Ecuador y su Reglamento General. Información resumida sobre una ley que garantiza el derecho a la alimentación adecuada y la nutrición de niños, niñas y adolescentes en el Sistema Nacional de Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://doi.org/10.4060/cc3389es>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego, M., Gallegos, M. y Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 141-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>
- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de*

Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana. Vol 2 (pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.

- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4czLUOU>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A. y Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGFU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS one*, 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Goffee, R. y Jones, G. 1996. What holds the modern company together? *Harvard Business Review*, 74(6), 133-148.
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Harris, L., Garza, C., Hatch, M., Parrish, J., Posselt, J., Alvarez, J., Davidson, E., Eckert, G., Wilson, K., Garcia, J., Haacker, R., Horner-Devine, M., Johnson, A., Lemus, J., Prakash, A., Thompson, L., Vitousek, P., Martin, M. y Reyes, K. (2021). Equitable Exchange: A framework for diversity and inclusion in the geosciences. *AGU Advances*, 2, 1-8. <https://doi.org/10.1029/2020AV000359>
- Loeza, L. (2015). Desigualdad e injusticia social: los núcleos duros de las identidades sociales en México. *Sociológica*, (84), 181-206. <https://bit.ly/4f3DalJ>
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta.
- McBride, J. y Drake, R. (2018). National survey on anatomical sciences in medical education. *Anatomical sciences education*, 11(1), 7-14. <https://doi.org/10.1002/ase.1760>
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>
- Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Ortiz, M. y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de Vida. *Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condo, M. B. y Gallego Navas, M. M. D. J. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como

- reto para la reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes-Floril, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Pinos, V., Pinos, G. y Palacios, M. (2011). Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca. *MASKANA*, 2(2), 39-55. <https://bit.ly/4d1Z2MN>
- Sosa, M. y Villafuerte, C. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- Tylor, E. (1987). *Primitive culture, volume 1*. Dover Publications.
- UNESCO. (1995). *Nuestra diversidad creativa*. Ediciones SM.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ware, L. (2004). *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. Peter Lanrg.
- Woodcock, S. y Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667-686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>
- Yildiz, E. y Ohnmacht, F. (2022). Educational Success Despite School? From Cultural Hegemony to a Post-Inclusive School. *Social Inclusion*, 10(2), 313-323 <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5178>