

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
(Organizadoras)

CULTIVAR LA DIFERENCIA:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS
PARA UN CAMBIO DEL
QUEHACER EDUCATIVO



EDITORA
ARTEMIS
2025

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
(Organizadoras)

CULTIVAR LA DIFERENCIA:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS
PARA UN CAMBIO DEL
QUEHACER EDUCATIVO



EDITORIA
ARTEMIS
2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

| | |
|--------------------------|---|
| Editora Chefe | Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira |
| Editora Executiva | M. ^a Viviane Carvalho Mocellin |
| Direção de Arte | M. ^a Bruna Bejarano |
| Diagramação | Elisangela Abreu |
| Organizadoras | Prof ^a Dr ^a Claudine Glenda Benoit Ríos Prof ^a Dr ^a Carmen Cecília Espinoza Melo |
| Imagem da Capa | leonardsolton/123RF |
| Bibliotecário | Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 |

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León, México*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP), Brasil*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bio-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

B474c Cultivar la diferencia [livro eletrônico] : reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo / Organizadoras Claudine Glenda Benoit Ríos, Carmen Cecilia Espinoza Melo. – 1. ed. – Curitiba, PR : Editora Artemis, 2025.
il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81701-69-7

DOI 10.37572/EdArt_291025697

1. Educação inclusiva. 2. Equidade educacional. 3. Diversidade na educação. 4. Políticas educacionais. I. Espinoza Melo, Carmen Cecilia. II. Título.

CDD 370.117

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Cultivar la diferencia: Reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo se configura como una invitación para reflexionar en torno a la educación desde la pluralidad, la justicia y la corresponsabilidad. En tiempos en que los discursos sobre inclusión, equidad y diversidad ocupan un lugar visible en las políticas públicas y los programas institucionales, este libro busca ir más allá de la adhesión formal para situar la diferencia como un valor que se cultiva, se aprende y se enseña. Desde esta perspectiva, los capítulos despliegan miradas críticas, experiencias formativas y propuestas didácticas que interpelan el quehacer docente y universitario, impulsando la construcción de comunidades de aprendizaje que reconozcan las múltiples formas de ser, conocer y participar.

En su desarrollo, el libro reúne reflexiones y experiencias que abordan la inclusión desde distintas disciplinas y niveles, conformando un corpus plural y complementario. Así, el primer capítulo propone una reflexión filosófico-antropológica sobre el concepto de alteridad como fundamento de la equidad educativa. El segundo capítulo examina críticamente la evolución de la inclusión en la educación superior latinoamericana entre 2000 y 2025. El tercer capítulo se orienta a la enseñanza de la matemática desde el Enfoque de Itinerario de la Enseñanza de las Matemáticas. El cuarto capítulo profundiza en el rol docente como modelo ético y pedagógico en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje. Por su parte, el quinto capítulo aborda la identificación de barreras centradas en la enseñanza como herramienta para la construcción de apoyos en aulas inclusivas. El sexto capítulo analiza la retroalimentación inclusiva en la escritura académica en L2. El séptimo capítulo examina la formación didáctica de una educadora diferencial en torno a la enseñanza de las fracciones. El octavo capítulo sitúa la inclusión como eje de la enseñanza de la oralidad. Finalmente, el noveno capítulo reflexiona sobre las representaciones gráficas en la modelación matemática desde una perspectiva inclusiva.

Cultivar la diferencia es, en definitiva, un ejercicio colectivo de pensamiento y acción que integra la reflexión teórica con la praxis educativa. Las voces de autoras y autores que participan de esta obra asumen la educación como un campo de posibilidades donde la diversidad deja de ser un desafío para convertirse en una fuente de aprendizaje compartido. En este sentido, el libro aporta a los debates actuales sobre inclusión y calidad educativa, y, asimismo, ofrece un camino para avanzar hacia una pedagogía que reconozca en la diferencia el espacio desde donde emerge la transformación del quehacer educativo. Esperamos que esta obra inspire el compromiso de seguir cultivando la diferencia como el camino más humano hacia una educación inclusiva.

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo

AGRADECIMENTOS

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento otorgado por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11240378. “Evaluación de una propuesta formativa para promover la Educación Matemática Inclusiva basado en los Enfoques de Itinerario de la Enseñanza de la matemática en la formación del profesorado de matemática”.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ALTERIDAD EN CLAVE FILOSÓFICA-ANTROPOLÓGICA: ANTECEDENTES COMPRENSIVOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

Carolina Lagos Oróstica

Javier Fattah Jeldres

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256971

CAPÍTULO 2..... 10

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA (2000–2025): ¿CONVICCIÓN O CUMPLIMIENTO POR REGULACIÓN Y FINANCIAMIENTO?

Mario Andrés Montaner Bastías

Alicia Lorena Rey Arriagada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256972

CAPÍTULO 3.....24

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA: UNA MIRADA DESDE EL “ENFOQUE DE ITINERARIO DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS” PARA REDIMENSIONAR EL TRABAJO EN EL AULA

Nancy Beatriz Ross

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256973

CAPÍTULO 4.....32

EDUCAR CON EL EJEMPLO: EL ROL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES INCLUSIVAS DE APRENDIZAJE

Claudine Glenda Benoit Ríos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256974

CAPÍTULO 5..... 44

LA IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS CENTRADAS EN LA ENSEÑANZA COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APOYOS EN AULAS INCLUSIVAS DE MATEMÁTICA

Verónica Grimaldi

Pilar Cobeñas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256975

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 6..... | 55 |
| RETROALIMENTACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN L2 | |
| Mabel Andrea Ortiz Navarrete | |
| Claudio Heraldo Díaz Larenas | |
|  https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256976 | |
| CAPÍTULO 7..... | 65 |
| FORMACIÓN DIDÁCTICA DE UNA EDUCADORA DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LAS FRACCIONES | |
| Nicolás Ignacio Velásquez Maldonado | |
| Carmen Cecilia Espinoza Melo | |
|  https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256977 | |
| CAPÍTULO 8..... | 76 |
| LA INCLUSIÓN COMO EJE EN LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD: INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS DIVERSAS | |
| Claudine Glenda Benoit Ríos | |
|  https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256978 | |
| CAPÍTULO 9..... | 87 |
| REPRESENTACIONES GRÁFICAS EN EL PROCESO DE MODELACIÓN MATEMÁTICA. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA | |
| Erich Leighton Vallejos | |
|  https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256979 | |
| SOBRE AS ORGANIZADORAS..... | 97 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 98 |

CAPÍTULO 1

ALTERIDAD EN CLAVE FILOSÓFICA-ANTROPOLÓGICA: ANTECEDENTES COMPRENSIVOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

Data de submissão: 30/09/2025

Data de aceite: 22/10/2025

Carolina Lagos Oróstica

Departamento de Filosofía
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0001-7858-2985>

Javier Fattah Jeldres

Departamento de Filosofía
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0001-8186-2734>

RESUMEN: El presente ensayo expone una interpretación filosófica-antropológica del concepto de alteridad para aportar a la comprensión de la equidad educativa. Se considera la realidad cultural posmoderna para contextualizar la necesidad actual de atender a la dimensión de la alteridad humana como factor imprescindible para el desarrollo humanista y ético de la educación del presente. De acuerdo con este marco de referencia, el manuscrito expone una indagación sobre la alteridad y la relacionalidad en tanto dimensiones primordiales para una

educación justa y equitativa, cuya tarea es recibir, orientar y transmitir al ser humano distintos medios que permiten un adecuado desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, emocionales y éticas. Siguiendo la filosofía antropológica de Lluís Duch, se define que la educación constituye una estructura de acogida para el ser humano. Al respecto, y para cumplir con su propósito, este trabajo es elaborado con una metodología hermenéutica que facilita acceder al sentido (RODRÍGUEZ, GIL & GARCÍA, 1996) de la alteridad desde los fundamentos de la filosofía contemporánea. Al mismo tiempo, la experiencia receptiva que ofrece la hermenéutica (MÉLICH, 2012) favorece la reflexión sobre el valor ético de la relación humana que surge en el acontecimiento de reconocimiento del *Otro*. Al finalizar, las conclusiones destacan la centralidad axiológica que la alteridad aporta a todo sistema educativo que ubica al ser humano como centro fundamental de sus decisiones y acciones.

PALABRAS CLAVE: alteridad; equidad; educación; ser humano; ética; cultura.

OTHERNESS FROM A PHILOSOPHICAL- ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE: COMPREHENSIVE BACKGROUND TO EDUCATIONAL EQUITY

ABSTRACT: This essay presents a philosophical-anthropological interpretation of the concept of otherness to contribute

to the understanding of educational equity. It considers postmodern cultural reality to contextualize the current need to address the dimension of human otherness as an essential factor for the humanistic and ethical development of education today. In accordance with this frame of reference, the manuscript presents an inquiry into otherness and relationality as fundamental dimensions for a fair and equitable education, whose task is to receive, guide, and transmit to human beings different means that allow for the adequate development of their cognitive, emotional, and ethical capacities. Following the anthropological philosophy of Lluís Duch, education is defined as a welcoming structure for human beings. To fulfill its purpose, this work is developed using a hermeneutic methodology that facilitates access to the meaning (RODRÍGUEZ, GIL & GARCÍA, 1996) of otherness from the foundations of contemporary philosophy. At the same time, the receptive experience offered by hermeneutics (MÉLICH, 2012) encourages reflection on the ethical value of human relationships that arise from the recognition of the Other. Finally, the conclusions highlight the axiological centrality that otherness brings to any educational system that places human beings at the heart of its decisions and actions.

KEYWORDS: otherness; equity; education; human being; ethics; culture.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios filosóficos sobre la educación y sus aspectos fundamentales no son exploraciones recientes. Como es sabido, el interés de la cultura occidental frente a las funciones y el quehacer específico de la educación se remonta a la *paideía* griega. Para los griegos, la educación tenía la misión de hacer del conocimiento una vía para la perfectibilidad de las facultades humanas y el conseguimiento del bien social. Al respecto, en su obra *Paideia* (2006), Werner Jaeger explica que la cultura griega logró sistematizar un modo de conocimiento cuya finalidad fue descubrir la lógica interna de los distintos fenómenos naturales. Pero, junto con la indagación en la *physis*, conocer al *anthropos* era igualmente obligatorio, tanto para el autoconocimiento moral, como para la orientación ética y política que implicaban una correcta deliberación intelectual.

Sostenida en una metafísica excepcional, la antropología filosófica griega tuvo el afán de entender al ser humano de forma integral. El objetivo era estructurar la vida humana en sociedad sobre las bases de un conocimiento racional de la verdad, la belleza y el bien moral. Esta referencia, exhibe que desde sus orígenes la educación ha tenido el oficio de guiar las facultades humanas para el crecimiento de la persona como ser intelectual, afectivo y sociocultural. Por ello, existe el inacabado ejercicio de pensar qué prácticas y qué metodologías son pertinentes para responder a la “genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre” (MÉLICH & BÁRCENA, 1999, p.465).

El presente posmoderno, caracterizado por la despersonalización de las relaciones humanas y el desinterés por la transmisión de pautas orientadoras para el

crecimiento de la persona (DUCH, 2019), la discusión sobre la educación se presenta muy compleja. Junto con enfrentar la “desconfianza hacia las nociones clásicas de verdad, razón y objetividad” (RIFFO-PAVÓN & LAGOS-ORÓSTICA, 2022, p.120), los sistemas educacionales son gradualmente despojados de su ocupación de “custodiar la presencia de la humanidad en cada uno” (MÈLICH & BÁRCENA, 1999, p.465). Por ello, no es extraña la creencia de que la educación es simplemente una herramienta al servicio al mercado laboral (BALLESTAS, URBINA & VELANDIA, 2022).

En este orden de cosas, emerge la exigencia de retomar una ética humanista, capaz de redireccionar al ámbito educativo en su trabajo de transmitir elementos para el trayecto biográfico de las personas (DUCH & MÈLICH, 2012). Entendiendo que la educación posee un vínculo con el principio de responsabilidad (MÈLICH, 2008), debe reconsiderarse que la misión educativa se encuentra siempre implicada con el cuidado del ser humano (DUCH, 1997). Por este motivo, la esencialidad de la alteridad y la relacionalidad, favorecen resituar la reflexión y las medidas que buscan resolver, entre otras aristas, la equidad educativa. La filosofía contemporánea que desvela al *Otro* en su singularidad y diferencia, ofrece argumentos suficientes para sostener que, antes de establecer agendas globales y acciones políticas tendientes a alcanzar la equidad en la educación, las sociedades deben interesarse por conocer la complejidad estructural del ser humano. De esta manera, podrán justificar las decisiones con las que intentan disminuir las desventajas y desigualdades educacionales (ANCHETA-ARRABAL, 2019).

En este sentido, este ensayo mantiene la idea de que hoy más que nunca la sociedad requiere ejercer la alteridad, con el objetivo de recobrar “a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica” (BÁRCENA & MÈLICH, 2000, p. 12).

2. ALTERIDAD EN CLAVE ANTROPOLÓGICA-FILOSÓFICA CONTEMPORÁNEA

El problema del *Otro* nunca antes había penetrado tan profundamente en el pensamiento de las ciencias humanas como en la actualidad. La razón de esta circunstancia reside en que nuestra época manifiesta una destitución de la *persona* que ha sido convertida en *cosa* (DUCH, 2020). De modo que, pensar al ser humano hoy, exige que la reflexión sea inquietada por el *Otro* en su precariedad (BÁRCENA & MÈLICH, 2000).

Dentro de la filosofía contemporánea, el filósofo Emmanuel Lévinas es reconocido por su cabal penetración en la dimensión humana de la alteridad. Desde su postulación metafísica, el filósofo explica que el entendimiento antropológico y ético no es sostenible

desde conceptualizaciones o categorizaciones objetivas sobre la persona. Más bien, la posibilidad de comprender al ser humano, pide tener en cuenta la experiencia de reconocimiento del *Otro*. Se trata esta vivencia de un modo de saber que está fuera del alcance del conocimiento tematizante (LÉVINAS, 2001), que observa al *Otro* desde la perspectiva de una idea abstracta de persona, que no advierte la subjetividad y la diferencia, mucho menos el dolor de un *Otro* que demanda ser escuchado.

Emmanuel Lévinas expone que el aparecer de un rostro humano diferente y extraño, se traduce en la experiencia primaria de la alteridad de la cual, a su vez, brota una relación interhumana (LAGOS-ORÓSTICA & FATTAH-JELDRES, 2025). La intimidad de dicha relación en la que prevalece el mutuo reconocimiento, posibilita un criterio ético de aceptación entre los seres humanos. Este reconocimiento del prójimo no se obtiene a través de la razón objetiva que produce juzgamientos legales. Más bien, es una aceptación que resulta de la disposición de un Yo que se abre a *Otro*. Al respecto, Lévinas expresa que:

objetivar, comparar, juzgar, formar conceptos, generalizar, etcétera. Ante la multiplicidad humana se imponen estas operaciones, en las que la responsabilidad respecto de los demás -que es caridad y amor- se extravía y, por ello, busca una verdad. Me he atrevido a escribir que la misma búsqueda de objetividad surge en el conflicto ético, cuya gravedad queda apaciguada por la justicia fundada en el juicio (LÉVINAS, 2001, p. 252).

Según lo anterior, la obligación ética con el prójimo no se consigue desde la ley objetiva que puede prescindir de acudir a la bondad. La ética de la alteridad reclama una razonabilidad distinta, asentada en la compasión ante el dolor del *Otro* que se presenta como “una especie de revelación” (NORAMBUENA & JELDRES, 2023, p. 88). De esta manera, la ética que deviene de la alteridad no se corresponde con el imperativo categórico universal, pues, es una ética compasiva que “me arranca de mi hipóstasis, del *aquí*, del corazón del ser o del centro del mundo en donde yo me pongo a mí mismo como privilegiado y, en ese sentido, primordial” (LÉVINAS, 2001, p. 109-110).

La alteridad se manifiesta en términos de un don (MÈLICH, 2023) que motiva respuestas desinteresadas y compasivas, caritativas y bondadosas. Al mismo tiempo, el acontecimiento de la alteridad demuestra la igualdad estructural de los seres humanos, y exhibe la imposibilidad de romper con una hermandad originaria que liga a las personas desde la fragilidad y la vulnerabilidad (MÈLICH, 2013). Por esto, la petición de justicia no pueda ser sencillamente otorgada por las instituciones que custodian normativas legales. Cabe mencionar que, mediante el establecimiento de normas, las sociedades han establecido exclusiones, inaccesibilidades, categorías de “identidad y de diferencia” (MÈLICH, 2013, p. 344). Por ello, la posibilidad de la justicia debe poseer un sostén ético enlazado al reconocimiento del rostro del *Otro* como situación al margen de la “identidad

jurídico-moral y del lugar social que ocupa el que nos demanda” (MÈLICH, 2013, p. 340). En efecto, cuando el prójimo es vulnerado, no son exclusivamente las leyes las encargadas de reparar el daño. Asimismo, la actuación ética asumida por seres humanos concretos, históricos y culturales, contribuye de manera importante ante situaciones que atentan al bien de la persona.

Según lo anterior, entendemos que la alteridad no es sostenible en un sentido ontológico que define quién es persona y quién no lo es, quién es digno y quién no lo es (MÈLICH, 2013). Por sobre cualquier otra estimación, la alteridad se enlaza con un sustento ético (DUCH & MÈLICH, 2012) que reubica la autonomía humana ya no desde la violencia de la ipseidad, sino, en concordancia con la heteronomía previa, suscitada por el acontecimiento del *Otro* necesitado de compasión. De esta manera, la ética de la alteridad asume un principio de responsabilidad que obliga a saber tratar al prójimo y estar a la altura de su demanda (MÈLICH, 2023).

3. EDUCACIÓN COMO ESTRUCTURA DE ACOGIDA: UNA PROPUESTA PARA LA EQUIDAD

El antropólogo y filósofo Lluís Duch sostiene que la educación es la vía de transformación interior de la persona. Educar no es un proceso instructivo (Duch, 1997), ante todo, es un arte que debe desarrollarse con una conciencia capaz de guiar la reflexión del ser humano con respecto a los asuntos fundamentales de su existencia: “por qué la vida, la muerte, el más allá, el mal, el amor” (CHILLÓN, 2010, p. 281). En cada una de las posibles respuestas a estas cuestiones esenciales, las relaciones interpersonales no dejan de exteriorizarse, porque los aspectos más importantes de la nuestra existencia nos remiten a las proximidades, los encuentros y los desencuentros que sostenemos o hemos sostenido con otras personas. Así, se puede decir que la relacionalidad es base de todo “intercambio efectivo y afectivo de ideas, de acciones y de sentimientos en el marco de unas historias y de unas peripecias siempre móviles y fluctuantes” (DUCH & MÈLICH, 2012, p. 13).

En este cuadro, la educación posee un lugar fundamental, indicativo de que no puede ser asumida como un quehacer centrado en la profesionalización del conocimiento, empleando reglas técnicas y utilitarias, rindiéndose “al rampante enfeudamiento y fragmentación de los conoceres” (CHILLÓN, 2011, p. 36). La educación es, sobre todo, un sector que guía al ser humano en su relación con los demás y con el mundo. La escuela, por ejemplo, es un lugar donde la vulnerabilidad de la persona queda expuesta en diversas situaciones; también, en la escuela se establecen relaciones de amistad y responsabilidad

con otros. De tal manera, ningún sistema educativo tendría que concebirse como adiestramiento para reparar disfunciones momentáneas. Estimarlos así, significaría dejar al ser humano por completo desprovisto de medios para la auténtica edificación de su humanidad (DUCH, 1997).

Pero, sometida a la provisionalidad y la inestabilidad, la educación hoy sufre los embates de una posmodernidad que trivializa la importancia de la calidad de las formas educativas en cuanto a su responsabilidad transmisora y orientadora. Por lo tanto, visitar la noción de una educación asumida como estructura de acogida y “como una relación de alteridad, como una relación con el otro, -el rostro-, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y todo contrato” (BÁRCENA & MÈLICH, 2000, p. 126), posee el objetivo de procurar a la persona un base para su desarrollo y su inserción en el cuerpo social.

Lluís Duch observa que en la posmodernidad la alteridad se ve seriamente desestimada, debido a que el *Yo* se manifiesta *autocéntrico*, *autocomunicativo* y *autocelebrado*. En otras palabras, autodivinizado y completamente separado del flujo comunicativo y de la responsabilidad ética con el otro (DUCH, 2012). Con esta visión, el autor declara que la crisis posmoderna deviene en una incapacidad para transferir lo propiamente humano. Hoy imperan los legalismos que intentan obrar en los ámbitos que necesitan de aclaraciones antropológicas y éticas. Así, por ejemplo, con el fin de acceder a la equidad educativa, las administraciones públicas implementan acciones compensatorias. Sin embargo, no se traducen en una formación humanista que compruebe el cumplimiento de la educación como estructura de acogida y hospitalaria.

Duch explica que, al momento de su nacimiento, la persona desconoce los puntos referenciales que le serán favorables para sostenerse y confiar; “el recién nacido es un ser inválido, sin relaciones, sin palabras, *in-fans* lo denomina la tradición latina, es decir, un ser que todavía no habla, que en la inarticulación del lloro tiene su único medio para relacionarse” (DUCH, 2019, p. 77). Por lo tanto, las distintas culturas han destinado medios para resolver cómo acoger a sus miembros; ciertamente, la familia es la primera estructura encargada de recibir al infante y educarlo en su trayecto vital. Para Duch, nuestras respuestas ante la vida dependen del recibimiento y la orientación que los procesos formativos nos entregan, no sólo en lo referente a contenidos disciplinares, también aquellos que conciernen a la tradición, la cosmovisión de la cultura y el modo como la relación humana es concebida por la colectividad. De acuerdo a esta idea, es indiscutible que la educación es una estructura que aporta sustantivamente al desarrollo orgánico de la persona en todas las etapas de su vida.

Duch considera que la educación debe ser una instancia cultural que reconoce a cada persona con nombre y apellido. Por lo tanto, la alteridad se emplaza como principio que guía la vinculación *efectiva* y *afectiva* del ser humano con su comunidad (DUCH, 2019). Al mismo tiempo, la alteridad hace emerger una ética de encuentro donde “el rostro del Otro es el maestro ético que reclama” (BÁRCENA & MÈLICH, 200, p. 140). En este sentido, recomponer la tarea de la educación como estructura de acogida, requiere restituir los fines orientadores de la educación a través de decisiones que anteponen las condiciones humanas de finitud y vulnerabilidad, como premisas ineludibles de una educación que se responsabiliza por la persona. Por consiguiente, dentro de la inconsistencia cultural de la posmodernidad, la educación adquiere la tarea aportar *programas con argumento*, realizados por seres humanos “vocacionalmente y sapiencialmente -por testimonio, en realidad- decididos a *formarse* y *formar* y no por «técnicos» que se limitan a ser unos aplicadores mecánicos de la «razón instrumental» a un conjunto aséptico de «informaciones» y de datos estadísticos” (Duch, 2004, p. 156-157).

Agrega Duch, que la educación entrega a la persona transmisiones para “responsabilizarse de su propia vida y, de alguna manera también, de la de los que la comparten con él” (DUCH, 2004, p. 132). La educación, en este sentido, nos forma para vivir con otros y no simplemente “vivir «al lado de»” (Duch, 1997, p. 22).

4. CONCLUSIONES

Sostiene Lluís Duch (1997), que la salud de una comunidad se puede detectar por el resultado que obtienen sus formas de enseñanza. De acuerdo al desarrollo presentado, el ámbito educativo se encuentra hoy sin unas bases antropológicas y éticas suficientes para enfrentar los desafíos que la sociedad posmoderna impone. Si bien, lo sociocultural siempre expresa las contradicciones y ambivalencias de lo humano, el presente experimenta una aguda crisis axiológica e intelectual que afecta la biografía de muchas personas. En este sentido, la educación como estructura de acogida que debe encargarse de guiar a la persona reconociéndola como ser encarnado y puesto en su historia, parece no tener medios para ejercitar su tarea dentro de una sociedad individualista y mercantilizada. Es aquí donde la alteridad se plantea como una experiencia radical, que permite reflexionar sobre las necesidades educativas, especialmente la equidad.

La equidad educativa no implica simplemente el conocimiento de estrategias y técnicas para compensar las carencias en la educación. La problemática de la equidad educativa obliga a pensar críticamente sobre qué contenidos antropológicos conducen las decisiones públicas. A partir de esta señal, la singularidad y la subjetividad humanas,

constituyen una base antropológica primordial para reorientar las determinaciones públicas de la educación, como los contenidos educativos de la cultura occidental cuya tradición siempre fue humanista (CHILLÓN & DUCH, 2016).

En el presente posmoderno, ya no es posible que la reflexión ética se desentienda del *Otro* en su precariedad (BÁRCENA & MÈLICH, 2000). Por lo tanto, allí reside el antecedente primero para las decisiones que buscan disminuir la brechas sociales. La equidad educativa, según hemos sostenido, debe responder a aquello que Lluís Duch define como *apología de lo humano*. “En ese nuevo horizonte podrán tener lugar unas transmisiones verdaderamente constructivas y aptas para integrar los diferentes aspectos y modalidades de la existencia humana (Duch, 1997, p. 63). Modalidades que, en el siglo XXI, reclaman urgentemente redefinir la relacionalidad humana a partir de los rostros que se encuentran, se leen y se escuchan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>

Bárcena, F. & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Ballestas-Camacho R, Urbina-Cárdenas J.E, Velandia-Suescun D.C. (2022). Transformaciones educativas desde la alteridad. *Perspectivas*, 7(1), pp. 75-87.

Chillón, A. (2011). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona: Herder.

Duch, Li. (2020). *Salida del laberinto*. Barcelona: Fragmenta.

Duch, Li. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona: Herder.

Duch, Li. (2010). Apología de lo humano: Multidisciplinariedad y Ciencias Humanas. *Ars Brevis*, 11-30.

Duch, Li. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.

Duch, Li. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Duch, Lluís, & Mèlich, J.C. (2012). *Escenarios de la corporeidad: antropología de la vida cotidiana*, Vol. II. I. Madrid: Trotta.

Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.

Mèlich, J.-C. (2023). “Educación, ética y alteridad: La obra de Pedro Ortega”, en Romero Sánchez, E. (coord.), *El hombre que va más allá. Pedro Ortega y la pedagogía de la alteridad*. México: CEYTES Universidad.

Mèlich, J.-C. (2013). Intersticios. Sobre una ética postmetafísica. *Ars Brevis*, 19, pp. 328-49. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/278290>

Mèlich, J.-C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 101-124. <https://doi.org/10.14201/986>

Mèlich, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *EDUCAR*, 31, pp. 33–45. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.303>

Mèlich, J.-C., & Bárcena, F. (1999). La palabra del otro: una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 57 (214), pp. 465-483. <https://ddd.uab.cat/record/200016>

Norambuena, M. L., & Jeldres, J. F. (2023). La ética Levinasiana: Un encuentro de alteridad en los tiempos contemporáneos. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 19, pp. 83-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270641>

Riffo-Pavón, I. & Lagos-Oróstica, C. (2022). El ocultamiento del símbolo y la imaginación: repercusiones en el sistema educativo actual. *Perseitas*, 10, pp. 111-133. <https://doi.org/10.21501/23461780.4302>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva. <https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad del Bio Bio. Chile. Profesora de Matemática. Universidad de Concepción. Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo Didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditación 10, 14, 16, 20, 21, 22

Alteridad 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

B

Barreras y apoyos centrados en la enseñanza 44

C

Capacitación docente 65

Comunidades de aprendizaje 32, 33, 36, 40, 41, 76

Cultura 1, 2, 6, 8, 30, 33, 35, 37, 78

D

Didáctica de la matemática 44, 65, 75

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) 55, 59

Diversidad 24, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 74, 76, 77, 78, 81, 83, 88, 90, 93

Diversidad en el aula 24, 40

E

Educación 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96

Educación inclusiva 12, 15, 16, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 54, 55, 57, 63, 64, 84, 85, 89, 95

Educación matemática inclusiva 65, 67, 87, 88, 90, 96

Educación matemática realista 24, 26, 65

Educación superior 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 34, 40, 43, 46, 56, 62, 85

Ejemplo docente 32, 34, 36, 37, 38

Enfoque de itinerario 24, 25, 26, 27, 28

Enseñanza de la matemática 24, 25, 28, 44, 65, 88, 89, 93

Equidad 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 17, 18, 22, 34, 35, 38, 39, 55, 57, 62, 88, 89, 93

Escritura académica 55, 56, 58, 61, 62

Estudiantes con discapacidad 44, 45, 48, 51, 53, 67

Ética 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 60, 82

F

Financiamiento 10, 11, 12, 13, 18, 68

Formación del profesorado 24, 26, 30, 40, 54, 62, 76, 77, 82, 83, 84

Formación de profesores 55, 56, 87

Fracciones 31, 50, 51, 52, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75

I

Identidad del profesorado 32

Inclusión 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 90, 93, 95

Inclusión educativa 24, 40, 42, 43, 54, 57, 63, 64, 75, 76, 78, 86, 88, 95

M

Modelación matemática 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96

Modelo ético-pedagógico 32

O

Oralidad 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

P

Política pública 10

R

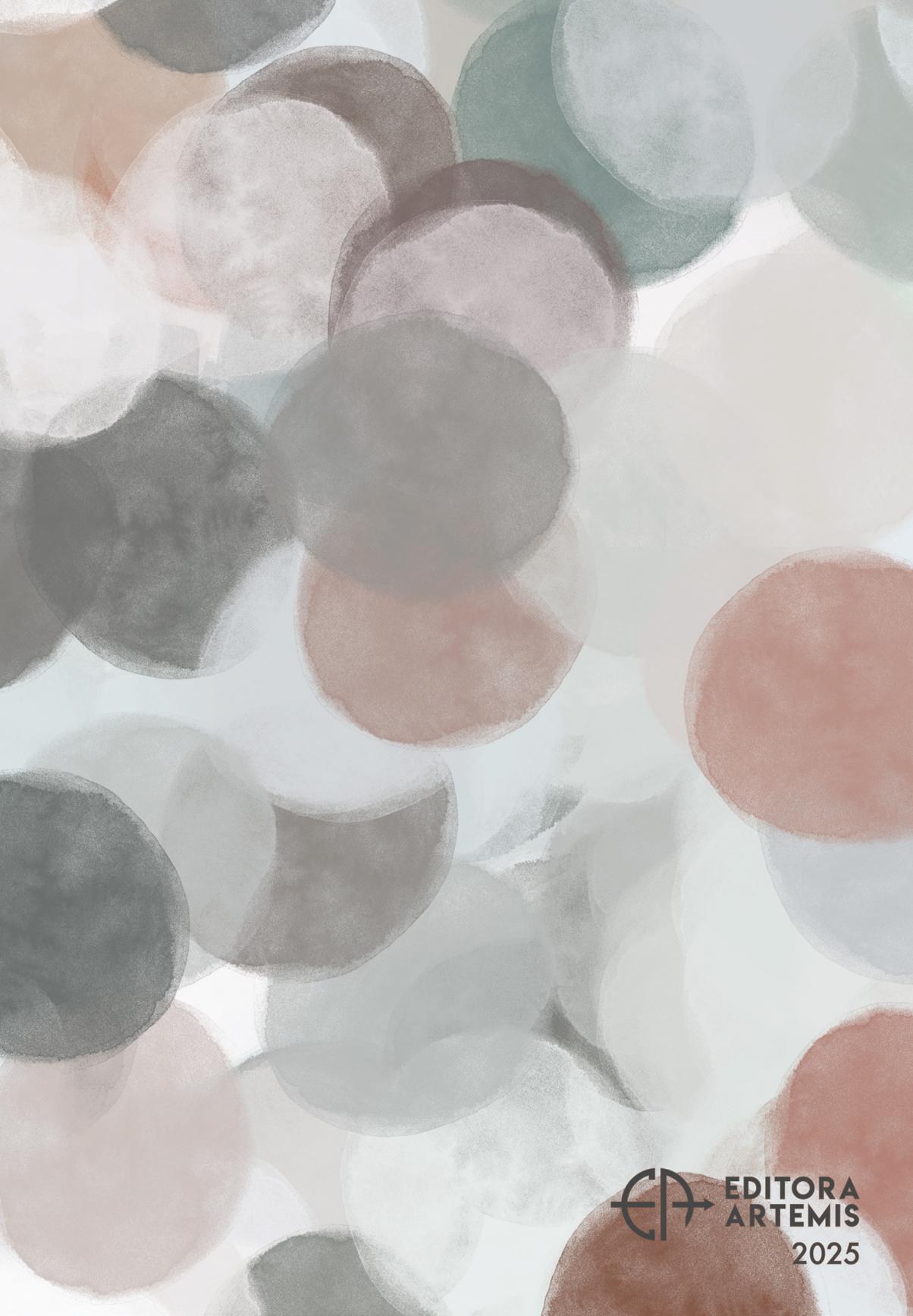
Representaciones gráficas 50, 51, 53, 87, 90, 91, 92, 93

Retroalimentación inclusiva 55, 56, 61, 62

S

Segunda lengua (L2) 55, 56, 58, 62

Ser humano 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7



**EDITORA
ARTEMIS**
2025