

Diseño Universal y exclusión en América Latina: Una crítica decolonial a partir de las Filosofías de la Liberación

Universal Design and Exclusion in Latin America: A Critical Perspective Based on the Philosophies of Liberation

Resumen. Este artículo plantea que el Diseño Universal ha sido implementado de manera acrítica en contextos latinoamericanos, con pobres resultados. Esto se atribuye a aspectos históricos y socioculturales, los que se examinan desde una epistemología crítica para develar sus impactos en el ejercicio del Diseño Universal, centrándose en la educación inclusiva. Se presenta acá una revisión bibliográfica que, primeramente, expone aspectos teóricos y contextuales sobre el Diseño Universal, la diversidad funcional y la inclusión educativa en Latinoamérica. Luego, se problematiza para identificar aquellos puntos que obstaculizan el avance del Diseño Universal y la equidad en la educación, lo que resulta en la deshumanización de personas con diversidad funcional. Finalmente, se proponen los planteamientos teóricos de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas como un marco conceptual capaz de sustentar, situar y resignificar el Diseño Universal. A partir de las reflexiones que surgen de este escrito, se plantea desarrollar un Diseño Analéctico como respuesta disciplinar a la deshumanización. Esto constituye una línea de investigación emergente, que abre nuevas perspectivas teóricas para el diseño, desafiando los límites de la disciplina.

Palabras clave: Diseño Universal, diversidad funcional, educación inclusiva, Filosofías de la Liberación, Diseño Analéctico

Abstract. This article argues that Universal Design has been implemented uncritically in Latin American contexts, resulting in limited effectiveness. This outcome is attributed to historical and sociocultural factors, which are examined through a critical epistemological lens to understand their impact on the practice of Universal Design, with a focus on inclusive education. A literature review presents first theoretical and contextual aspects of Universal Design, functional diversity, and educational inclusion in Latin America. Then, it is problematized to identify those points that hinder the advancement of Universal Design and equity in education, resulting in the dehumanization of people with disabilities. Finally, the theoretical framework of Latin American Liberation Philosophies is proposed as a conceptual foundation capable of supporting, contextualizing, and re-signifying Universal Design. Drawing from the reflections developed in this study, Analectic Design is proposed as a new disciplinary response to dehumanization. This proposal represents an emerging line of research that opens new theoretical perspectives for the field of Design, challenging the boundaries of the discipline.

Keywords: Universal Design, disability, inclusive education, Philosophies of Liberation, Analectic Design

1. El concepto “diversidad funcional” fue acuñado por el Foro de Vida Independiente de España en 2005, para reemplazar el término “discapacidad”. En este artículo, se utilizará el término diversidad funcional.

Introducción

El Diseño Universal, término acuñado por el arquitecto Ron Mace y su equipo en la década de 1990, es una disciplina que busca la creación de espacios, servicios, productos y comunicaciones que sean detectables, accesibles y comprensibles para todas las personas, sin necesidad de adaptaciones para personas con diversidad funcional¹ (Story et al., 1998). Su objetivo es diseñar y construir entornos sin barreras, que permitan la participación equitativa de todas las personas que los habitan. Dentro de este marco conceptual, y considerando que la educación es un pilar fundamental para el desarrollo social, han surgido subdisciplinas más específicas que apuntan a la educación de calidad para todos y todas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (Sala et al., 2014).

Actualmente, se observa que en América Latina la accesibilidad universal a través del diseño aún no se ha logrado (Linares-García et al., 2018), a pesar de la existencia de leyes y políticas públicas orientadas a promover la inclusión de personas diversofuncionales. Si bien los países latinoamericanos cuentan con normativas para el acceso universal a la educación (Delgado et al., 2022), la segregación educativa sigue presente e impacta, especialmente, a estudiantes con diversidad funcional (Delgado et al., 2022; Murillo y Duk, 2016).

Estas falencias se podrían atribuir a la falta de recursos para llevar a cabo mejoras en la accesibilidad (Cornejo et al., 2025). También podría asumirse que el Diseño Universal no se prioriza porque hay temáticas sociales más urgentes por resolver (Bayón y Saraví, 2019). Efectivamente, en Latinoamérica hay muchas necesidades básicas que no han sido completamente atendidas. Sin embargo, existen factores contextuales de orden sociocultural que impactan directamente en el ejercicio del Diseño Universal, pero que no han sido examinados en profundidad.

Este trabajo de investigación expone que, en lo que respecta al ejercicio eficiente del Diseño Universal en Latinoamérica, nos enfrentamos a una dificultad de base. Se aprecia que las soluciones de diseño enmarcadas en esta disciplina se implementan con una mirada acrítica y desconectada de la realidad latinoamericana. Considerando que el ejercicio óptimo del Diseño Universal requiere una comprensión cabal del contexto histórico y sociocultural donde se inscribe, imitar lo que se hace en países con un mayor nivel de desarrollo es insuficiente.

Para poder examinar el problema con mayor profundidad, este artículo presenta una revisión bibliográfica organizada en tres secciones. En la primera, se exponen aquellos aspectos teóricos y contextuales sobre el Diseño Universal, la diversidad funcional y la inclusión educativa en Latinoamérica, presentando un estado del arte sobre la situación de desigualdad que viven niños, jóvenes y adultos diversofuncionales respecto a su educación. En la segunda, se problematizan e identifican los puntos más relevantes que han obstaculizado el avance del Diseño Universal, así como el desarrollo de una educación equitativa en nuestro continente. En la tercera, se presentan ejemplos de estudios interdisciplinarios que vinculan

epistemologías latinoamericanas con la diversidad funcional, así como perspectivas críticas de diseño para el abordaje de distintas problemáticas sociales. Es aquí donde se proponen los planteamientos de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas para sustentar teóricamente, situar y resignificar el Diseño Universal.

Diseño Universal y educación inclusiva en Latinoamérica: Aproximaciones teóricas y contextuales

El Diseño Universal plantea que la equidad en el acceso al entorno se inicia desde la etapa de diseño, mediante la eliminación de todas las barreras físicas y sensoriales (Persson et al., 2015). Es decir, comienza en el proceso de conceptualización y se manifiesta, en el resultado final, como la accesibilidad para todo ser humano (Rosselló, 2020). A diferencia del diseño accesible, no propone soluciones diferentes y separadas para las personas según su función corporal, sensorial o cognitiva, sino que integra la diversidad de usuarios y usuarias en el propio proceso de diseño. Esto implica el uso de metodologías de trabajo centradas en las personas —diseñar *con ellas* y *para ellas*— para comprender sus necesidades reales (Frascara, 2015; Norman, 1988).

El trabajo colaborativo propio del Diseño Universal contribuye a eliminar sesgos y distinguir las distintas manifestaciones de la diversidad. Por otro lado, involucrar tempranamente a las personas a quienes van dirigidas las propuestas permite que sus preferencias personales y culturales sean parte de la solución de diseño (Frascara, 2015; Papanek, 2014). Se puede afirmar que esta disciplina va más allá de lo que se conoce como *accesibilidad e inclusión*, ya que reconoce a todas las personas como equivalentes, capaces y autovalentes, considerando la heterogeneidad como parte del ser humano. Además, no acentúa las diferencias corporales, porque el diseño mismo es capaz de adecuarse para igualar el acceso (Rosselló, 2020).

Si bien el Diseño Universal tiende a relacionarse con el entorno construido, también se han desarrollado subdisciplinas aplicadas a la educación como el Diseño Universal para la Instrucción, el Diseño Universal en Educación y el Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA (Sala et al., 2014). Todas tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje del estudiantado y surgen como respuesta a la preocupación global sobre el acceso y la calidad de la educación, especialmente para personas con diversidad funcional (Cobeñas, 2020).

En cuanto a la implementación del Diseño Universal en Latinoamérica, se observa un avance en términos de políticas públicas, normativas y regulaciones (Cornejo et al., 2025; Mejías, 2018). Sin embargo, los resultados de su implementación no han sido óptimos. Dentro de los ámbitos más excluyentes, el acceso a la educación es un punto donde aún se evidencian barreras significativas (Cornejo et al., 2025; Meléndez, 2019; Naciones Unidas, 2015). Los proyectos relativos al acceso universal a la educación tienden a quedar como una declaración de intenciones que no se materializa en acciones concretas y medibles (Fajardo, 2017; Ocampo, 2019), especialmente en países de alto riesgo (UNICEF, 2018). El tema es preocupante, ya que existe una correlación entre la diversidad funcional y la pobreza (Cecchini et al., 2021), que puede atribuirse a la educación desigual:

En Latinoamérica, se estiman 70 millones de personas con discapacidad, las cuales experimentan profundas desigualdades que afectan su bienestar y desarrollo, pues enfrentan barreras para acceder a los sistemas educativos. Dada la estructura capitalista, estas desigualdades se traducen en menor preparación e incorporación a las actividades económicas y con ello, menores ingresos, autonomía económica y oportunidades. (Rebolledo-Sanhueza y Galaz-Valderrama, 2024, p. 2)

La revisión de los distintos principios pedagógicos y metodologías de enseñanza actuales revela que en Latinoamérica los sistemas educativos declaran, pero no incorporan, el DUA. Lo que se conoce como *educación inclusiva* atañe a políticas públicas que son excluyentes y resultan en una formación de menor calidad para el estudiantado con diversidad funcional (Delgado et al., 2022; Cobenas, 2020), lo que limita sus oportunidades para acceder al ámbito laboral (Cornejo et al., 2025; Cecchini et al., 2021; Meléndez, 2019; González, 2017). Esto se debe, en parte, a la baja inversión de recursos económicos para material de apoyo específico que contribuya a cumplir con las normativas legales (Cornejo et al., 2025). Sin embargo, otros estudios apuntan a factores que no se relacionan con lo pecuniario.

Fajardo (2017) plantea que parte del problema está en la falta de datos certeros sobre la población con diversidad funcional. Musante (2023) coincide con esta premisa, indicando, además, que no hay una estandarización con respecto a la forma de identificar y cuantificar la diversidad funcional. También se reconocen como obstáculos la falta de coordinación por parte de la comunidad educativa y las fallas tanto en la normatividad como en el acceso a los programas de inclusión (Cornejo et al., 2025; Fajardo, 2017). Asimismo, se evidencia una focalización en los estudiantes diversofuncionales, pero se observa la ausencia de políticas sistémicas que integren a todos los actores involucrados, incluyendo a familias, estudiantes, docentes y funcionarios (Delgado et al., 2022).

Examinando la educación inclusiva latinoamericana desde una perspectiva conceptual, Ocampo (2019) plantea que esta es de carácter performativo. El autor reconoce el potencial del DUA, pero repara en el hecho de que no existe una apropiación didáctica del concepto ni una evaluación de la disciplina que permita visualizar sus aportes (Ocampo, 2014). También observa que la educación inclusiva latinoamericana consiste en adecuaciones y adaptaciones curriculares a partir del sistema de educación especial, pero no representa un cambio de perspectiva con respecto al reconocimiento de la alteridad, como propone el Diseño Universal (Ocampo, 2014). Igualmente, Ocampo (2014) critica la falta de un paradigma latinoamericano que cruce aspectos sociales y culturales propios de la diversidad con la inclusión en la educación.

Problematización

Los antecedentes planteados indican que el problema no solo se debe a una falta de recursos —sean normativos, materiales o tecnológicos—, sino que tiene un origen multifactorial que debe estudiarse con mayor profundidad.

Se plantea que el estudio y aplicación del Diseño Universal en Latinoamérica se ha desarrollado de manera acrítica, ya que replica la información sobre la disciplina que proviene desde otras latitudes, sin considerar el propio contexto histórico, social y cultural. Esto tiene como consecuencia la expansión desarticulada de un diseño que se declara como accesible, pero que no cumple con ser universal; lo que puede apreciarse en la notable desigualdad para acceder al espacio físico, a una educación de calidad y al trabajo remunerado (Buitrago et al., 2024). En lo que a las oportunidades educativas se refiere, las personas con diversidad funcional se encuentran en un estado de subordinación, lo que vulnera sus derechos y limita su futuro (Cornejo et al., 2025).

Cabe hacer notar que la diversidad funcional ha sido poco estudiada desde una perspectiva decolonial (Valera y Cotar, 2021; Pino Morán y Tiseyra, 2019) y que en los análisis sobre la desigualdad social latinoamericana la diversidad funcional, por sí sola, no emerge como una categoría que contribuya a la segregación, segmentación y estratificación. Los estudios sobre la matriz de la desigualdad elaborados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se centran en el género, la raza y la etnia, pero no profundizan en la diversidad funcional ni exploran las brechas sociales que esta genera (CEPAL, 2016, 2024).

Para poder estudiar el Diseño Universal de manera crítica y situada, entonces, es fundamental discernir aquellos aspectos que, imbricados en la construcción del espacio social, perpetúan la discriminación hacia personas con diversidad funcional, entorpecen la equidad educativa e impiden el desarrollo de un entorno accesible en igualdad de condiciones.

5

Fragmentación del orden social

La matriz colonial, punto de inicio en la configuración social latinoamericana, ha repercutido en su proceso de modernización, que ha sido episódica y desigual (Ramos, 2021). La dominación por parte de los colonizadores sentó ciertas bases jerárquicas en el tejido social heterogéneo, al estructurar la diversidad de tal manera que se ha logrado imponer un poder opresor dentro de esta (Quijano, 2014). Las identidades colonialistas como *negro*, *mestizo*, *indio* o *salvaje* han permanecido históricamente, al punto de considerar toda minoría como inferior dentro del orden social (Quijano, 2014). Si bien la etnia nunca ha dejado de ser un marcador de desigualdad, con el surgimiento de la clase media y obrera en el siglo xx la diferencia de clases tomó protagonismo (Marini, 1994). Es así como a lo largo del tiempo se ha cristalizado una fragmentación social que, como indica Giglia (2001), impone el “miedo al otro, miedo al caos, miedo a lo imprevisto” (p. 811).

Este escenario fragmentado aún permanece y constituye una estrategia para la distribución desigual del poder (Bayón y Saraví, 2019). La segmentación de las distintas diversidades se manifiesta en todos los ámbitos sociales, que incluyen la vivienda, el trabajo, la salud y la educación (Borsdorf, 2003; Murillo y Duk, 2016; Bayón y Saraví, 2019), lo que ha generado brechas que se han incrementado en el tiempo y han producido núcleos segregados (Bayón y Saraví, 2019) basados en la desconfianza y la

descalificación (Giglia, 2001). Este mismo mecanismo se utiliza para excluir a personas con diversidad funcional, lo que se manifiesta en el uso del término *discapacidad* y la definición de esta como un conjunto de *deficiencias*, denotando y connotando que son personas *menos capaces* (Toboso, 2018). La segregación también se observa en las políticas públicas que tienen como objetivo la educación inclusiva, que no se ajustan a las necesidades reales del estudiantado diversofuncional y, por tanto, son excluyentes (Murillo y Martínez-Garrido, 2020).

La falta de concientización con respecto a la segregación social como un problema que puede abordarse desde el diseño, revela una debilidad en el ejercicio de la disciplina. En Latinoamérica, se observa que la accesibilidad para todos y todas no siempre proviene desde la concepción del diseño. El Diseño Universal se instrumentaliza para suplir las falencias formales y estructurales de lo ya existente (González, 2016; De Sousa, 2006). Es por esto que las propuestas de acceso universal, tanto al entorno como a la educación, son reactivas, llegan a *posteriori* y se implementan por mandato (Fajardo, 2017).

Educación enfocada en el mercado productivo

La instalación del modelo económico neoliberal —considerado en sí mismo como un proceso de colonización subjetiva (Merlin, 2020)—, a través de su mirada mercantilista y exitista, ha resignificado a los seres humanos como un capital económico (Cayuela, 2017; Rodríguez et al., 2017). Un ejemplo de esto es la percepción de que una rehabilitación *exitosa* es aquella que habilita a la persona *discapacitada* para integrarse en la fuerza laboral (Cayuela, 2017; Rodríguez et al., 2017), lo que Contino (2014) define como “dispositivo de la discapacidad” (p. 174).

6

Bajo esta mirada, la función del cuerpo se tiende a racionalizar y clasificar en categorías reduccionistas y dicotómicas, como normal/anormal o sano/enfermo, parámetros centrados en las diferencias con respecto a una *normalidad* impuesta por la colonización (Barbosa et al., 2019). Las personas con diversidad funcional no son consideradas como *capaces* y, por tanto, dejan de ser relevantes, lo que permite normalizar las barreras de acceso a la educación. La segregación escolar, además, está influida por decisiones políticas que se basan en la capacidad productiva sustentadas por “mecanismos de quasi-mercado escolar” (Murillo, 2016, p. 55), donde el estudiantado diversofuncional deja de ser un aporte:

la discapacidad es comprendida como una falla orgánica, desde una perspectiva biologista y esencialista, como un dato objetivo e inalterable de la realidad, que torna al sujeto que la porta en ineducable [...]. Así, hemos observado que ese criterio pedagógico produce que las escuelas dividan el alumnado entre educables e in-educables, siendo las personas con discapacidad y dentro de ellas las personas con discapacidades múltiples y profundas asociadas directamente con la in-educabilidad. (Cobeñas, 2020, p. 70)

En esa misma línea, Skliar (2000) explica que todo ser humano que quede fuera de los parámetros hegemónicos para definir la normalidad será

2. El caso emblemático es la Fundación Teletón en Chile.

considerado como parte de la “alteridad deficiente” (p. 2). Esto se ve reflejado en las leyes de inclusión de varios países de América Latina, que incluyen términos como *deficiencias, disminuciones físicas, mentales o psíquicas o inferioridad física o mental*, centrando el problema en la persona y no en el entorno (Stang, 2014). En cuanto a la educación, si bien algunos Estados definen en sus leyes que esta debe ser inclusiva y de calidad, en Argentina, Chile, Costa Rica y El Salvador se sigue estipulando la modalidad de *educación especial*, separada de la regular, lo que implica la ausencia de un ámbito educativo universal (Red Regional para la Educación Inclusiva [RREI], 2020).

Patologización de la diversidad funcional

El modelo económico neoliberal, junto con el desmantelamiento de los Estados de bienestar, también ha contribuido a la patologización de la diversidad funcional (De la Rosa y González, 2023). Si bien gran parte de los Estados latinoamericanos declaran abordar la problemática desde una perspectiva social o psicosocial, la realidad es que muchos han mantenido el paradigma biomédico o médico-rehabilitador (De la Rosa y González, 2023; Palacios, 2017).

7
Esto se debe, entre otros factores, a la privatización de la salud y la priorización de los intereses empresariales, que ha promovido la deshumanización de las personas, especialmente de aquellas con diversidad funcional (De la Rosa y González, 2023; Rodríguez et al., 2017). En respuesta a esto surgió la mirada asistencialista de la inclusión, a través de fundaciones y eventos masivos para recaudar fondos, que, hasta el día de hoy, financian los servicios de rehabilitación no costeados por el Estado² (Cayuela, 2017; Rodríguez et. al, 2017). Esto también ha cristalizado la idea de que la diversidad funcional es una problemática abordable desde la caridad (Cayuela, 2017; Rodríguez et al., 2017). El asistencialismo, a su vez, influye fuertemente en la percepción errónea de que la diversidad funcional es el resultado de una tragedia, interpretándose así como consecuencia de un trauma vivido (Oliver, 2008).

De este modo, la mirada patologizante y asistencialista constituye un problema que permea todas las áreas sociales, al dificultar el reconocimiento de las personas diversofuncionales como capaces, autovalentes y contribuyentes a la sociedad:

Las personas con discapacidad, al disponer de una funcionalidad que se desvía de las atribuciones consideradas propias de ese cuerpo normativo, son minusvaloradas socialmente: se las considera “menos” capaces, “menos” activas, “menos” intensas, “menos” eficientes, “menos” rentables, “menos” competitivas, “menos” duraderas. (Ferreira, 2017, p. 23)

Esto también afecta la percepción sobre las políticas públicas que apuntan a la inclusión, incluyendo aquellas que se enfocan en la educación. Esto se debe a que el enfoque asistencialista de los programas sociales desvirtúa su propósito, pasando de ser un garante de derechos universales a una acción compensatoria (Codoceo y Sougarret, 2017). Es decir, el Estado solo se vería obligado a asumir responsabilidades sociales en la medida que sus habitantes

no sean capaces de cubrir sus propias necesidades (Codoceo y Sougarret, 2017). Como consecuencia, se mantiene la imagen de la diversidad funcional como un problema abordable mediante la ayuda social, invisibilizando la capacidad de toda persona diversofuncional de ser autovalente.

Filosofías de la Liberación latinoamericanas: Epistemologías críticas decoloniales para la resignificación del Diseño Universal

Los antecedentes planteados permiten revelar que en Latinoamérica las barreras que impiden el acceso equitativo a la sociedad y la educación se originan desde la percepción de toda persona diversofuncional como parte de una alteridad *deficiente*. Las limitaciones para poder desenvolverse en el entorno se atribuyen a la función de un cuerpo patologizado, no a la construcción de espacios excluyentes. Todos los factores mencionados son conducentes a la deshumanización, y es así como la diversidad funcional se mantiene vulnerable, segregada y excluida, negando incluso su derecho a la escolaridad (Ferreira, 2017).

Los obstáculos físicos y simbólicos no solo constituyen barreras de participación social, sino que también son una forma de opresión por parte de una sociedad capacitista (Oliver, 2008; Danel, 2018). El éxito o fracaso del Diseño Universal deja de ser un problema operativo, lo que subraya la necesidad de estudiar su implementación desde una perspectiva crítica, incorporando líneas de pensamiento que aborden de manera situada el problema de los espacios excluyentes.

Este estudio propone que integrar los planteamientos propios de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas en el ejercicio situado del Diseño Universal podría ser significativo. Estas corrientes de pensamiento surgieron en la década de 1960 como un movimiento de resistencia hacia el pensamiento filosófico tradicional de origen europeo, con el objetivo de formar una concepción que fuese propia, tanto histórica como ideológicamente (Pachón, 2017). También buscaban democratizar el conocimiento, normalmente reservado para la élite (Freire, 2017). A partir de la Teoría de la Dependencia, y a través de una revisión de los modelos económicos, políticos, religiosos y culturales impuestos por el colonialismo, se analizaron críticamente las distintas esferas de la sociedad, buscando en ellas la identidad latinoamericana (Pachón, 2017).

Si bien hasta la fecha no se han encontrado estudios vinculantes entre el Diseño Universal y las Filosofías de la Liberación Latinoamericanas, excepto por la tesis doctoral donde se enmarca este artículo, la revisión del estado del arte permite identificar dos enfoques investigativos que examinan de manera crítica temáticas similares.

El primero, corresponde a los estudios críticos sobre la diversidad funcional en Latinoamérica, que proponen el uso de epistemologías decoloniales para resignificar percepciones sobre los cuerpos diversos y la inclusión. Por ejemplo, el trabajo de López y Ramírez (2022) plantea como objetivo estudiar la discapacidad como dispositivo biopolítico desde una mirada decolonial, utilizando la Teología de la Liberación y las pedagogías críticas

3. Fundado en Santiago en 2015, funciona como una institución autónoma y se encuentra acreditada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP) de Estados Unidos. Además, mantiene acuerdos de cooperación con Universidades e Instituciones en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Italia, México, Perú y España (CELEI, s.f.)

4. "Laboratorio de Diseño Legal". Este tiene como referente al Legal Design Lab fundado en la Universidad de Stanford en el año 2013, liderado actualmente por Margareth Hagan.

5. "El Estudio en el Fin del Mundo".

para desarrollar un concepto latinoamericano de ideología de la normalidad. En esa misma línea se encuentran el trabajo de Yarza de los Ríos et al. (2020) y el de Pino Morán y Tiseyra (2019), que, además, hacen notar la ausencia del capacitismo dentro de los estudios decoloniales. Estos últimos también critican la falta de perspectiva de género y proponen la incorporación de la diversidad funcional dentro de las categorías de análisis del feminismo decolonial (Pino Morán y Tiseyra, 2019), tal como lo hace Ferrari (2020).

Paralelamente, se han desarrollado estudios interdisciplinarios como el de Danel (2018), quien vincula el Trabajo Social y las Filosofías de la Liberación latinoamericanas para generar una propuesta teórica de intervención anti-opresiva, pensando en la comunidad diversofuncional. Unos años más tarde, Danel et al. (2021) condujeron estudios más amplios, para erigir conocimientos colectivos e involucrar disciplinas como la arquitectura, la fonoaudiología y la antropología, trabajo publicado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)³.

El segundo enfoque corresponde a la conceptualización del diseño como una disciplina capaz de aportar perspectivas críticas a distintos ámbitos sociales. Sus enunciaciones más reconocibles son el *Design Thinking*, el Diseño Sostenible, el Diseño Centrado en el Usuario y el Diseño Participativo (Pelta, 2013). En esta línea, se destacan dos referentes: el Diseño Legal y el Diseño Ontológico.

El Diseño Legal, un concepto acuñado por Margareth Hagan (2021), en la Universidad de Stanford, ha tenido amplia resonancia en Brasil, y, así, Costa-Oliveira-Morais y Antunes (2024) desarrollaron en la Universidad de São Paulo un proceso colaborativo de emancipación dirigido a las minorías subordinadas. Para esto, las autoras adoptaron la Pedagogía Crítica de Paulo Freire con la finalidad de democratizar el conocimiento, empoderar a las personas y hacerlas partícipes en la transformación de su propia realidad. Es así como se ha constituido el *Legal Design Lab*⁴, un espacio de creación y exploración metodológica que mejora los canales de comunicación entre usuarios, estudiantes de leyes y abogados, pero que también facilita la comprensión de temas legales (Costa-Oliveira-Morais y Antunes, 2024).

El Diseño Ontológico de Tony Fry (2017), si bien es de origen australiano y no latinoamericano, merece ser mencionado, ya que plantea un paradigma crítico y decolonial al proponer un diseño desde y para el *Sur Global*. El autor, fundador del *Studio at the Edge of the World*⁵ analiza críticamente la modernidad proveniente del Norte, exponiendo la instrumentalización del diseño como propulsor del consumismo *defuturizante* y deshumanizante, expandido gracias a la globalización y el desarrollo tecnológico sin sentido. Fry (2017) define el Diseño Ontológico como un "ejercicio de responsabilidad antropocéntricamente consciente" (p. 29) para comprender que, a nivel esencial, la disciplina puede construir o destruir realidades. El Diseño Ontológico, desde el Sur y para el Sur, es una resistencia reflexiva a la reproducción del consumismo sin medir consecuencias.

Estos ejemplos evidencian que la disciplina del diseño y las epistemologías críticas pueden vincularse para generar cambios sociales relevantes. También develan la adaptabilidad de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas a los contextos históricos y sociales desde donde surgen; su principal hilo conductor es la reflexión sobre quienes han sido oprimidos u oprimidas por el poder dominante (Madorrán, 2012). Es así como aún estas filosofías mantienen su vigencia epistemológica, al enfocar su praxis para la liberación de los excluidos por parte de una sociedad neoliberal y globalizada (Scannone, 2013). También se destaca su reconocimiento de la universalidad humana a partir de la aceptación de múltiples contextos; como dice Mario Casalla (2013), la universalidad situada. Reflexionar críticamente dentro de los márgenes de cada realidad, paradójicamente, conduce a la verdadera universalidad, porque esta es el resultado del pensamiento situado histórica, social y culturalmente.

En la presente investigación se destacan tres aspectos de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas que pueden contribuir al ejercicio de un Diseño Universal crítico, situado y con perspectiva decolonial. Estos son la praxis, el reconocimiento de la alteridad y el método analéctico.

Liberación a través de la praxis

Las Filosofías de la Liberación latinoamericanas, si bien constituyen un cuerpo teórico imprescindible, también son un llamado a la acción. Tanto Dussel (2011) como Freire (1977) comprenden que los cambios sociales y culturales solo pueden concretarse a través de la praxis. Las *Pedagogías Críticas* de Paulo Freire (1977) proponen un método liberador basado en el diálogo, el reconocimiento del Otro y la vivencia de la educación como expresión de la libertad. Freire (1977) explica que no basta con pensar en la libertad, porque la libertad hay que ejercerla, y para esto es necesario establecer un diálogo humanizante:

10

Para la FL [Filosofía de la Liberación] la praxis de liberación es el “acto primero”, punto de partida y lugar hermenéutico de una reflexión humana radical, como es la filosófica, que usa como mediación analítica intrínseca las aportaciones de las ciencias del hombre, la sociedad y la cultura. (Scannone, 2009, p. 61)

Las filosofías liberacionistas latinoamericanas plantean que existe una relación simbiótica y simétrica entre la praxis y la producción teórica (Montero, 2015). Esta reciprocidad es aplicable al Diseño Universal que, si bien nace como una disciplina operativa, también debiera transitar entre el pensar y el hacer.

Para poder practicar un Diseño Universal que efectivamente resuelva los problemas de accesibilidad que se presentan en Latinoamérica, reconocidos como estructurales y multifactoriales, es necesario ir más allá de los horizontes de comprensión establecidos, de la ergonomía y la educación inclusiva. Desde este punto de vista, la praxis del Diseño Universal no solo contribuiría a construir espacios sin barreras físicas, sino que permitiría humanizar la problemática de la inclusión de personas diversofuncionales para salir de las perspectivas centradas en las deficiencias (Toboso, 2018).

De la Otredad a la alteridad

Uno de los aportes más relevantes de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas es la resignificación de la *alteridad*, entendida como la expansión de la Otredad para que esta deje de ser externa (Scannone, 2013; Montero, 2015). Desde esta perspectiva, la alteridad se distingue de la Otredad porque sitúa a toda persona, sin importar sus diferencias o similitudes, como parte del tejido social. Para Dussel, la Otredad no es el límite, sino el inicio de la praxis liberadora, entendida como un “pensamiento crítico radical desde la alteridad” (2011, p. 11).

El reconocimiento de la alteridad es imprescindible para el Diseño Universal, porque su ejercicio se basa precisamente en considerar la Otredad como un punto de partida, que necesariamente debe extenderse para aceptar todas las realidades que son parte del todo. A través de las metodologías centradas en el usuario o usuaria, quien practica el Diseño Universal debe contemplar el más amplio rango de posibilidades de acceso, comprensión y uso de aquello que se está proponiendo. Al diseñar universalmente, no se diseña para otro u otra, sino para la alteridad.

Diseñar para la alteridad también es una forma de resistencia a la patologización de la diversidad funcional y el abordaje asistencialista que se da a la accesibilidad en Latinoamérica, uno de los principales mecanismos de segregación. La alteridad no repara en las diferencias, no distingue entre cuerpos sanos o enfermos, solo reconoce que son todas Otredades que forman el tejido social.

11

Analéctica y método analéctico

La analéctica, propuesta por Dussel (1973), es un giro decolonial que permite escuchar las voces de la alteridad latinoamericana que habían sido subalternadas y silenciadas por el poder dominante, con antelación al surgimiento de las Filosofías de la Liberación (Fontana, 2021). La analéctica es también la oposición crítica de Dussel a la dialéctica de Hegel, que restringe la relación dialógica con la Otredad a la realidad y a la racionalidad, entendidas como absolutos, en busca de la objetividad (Dussel, 1973; González, 2014). Dussel (1973) explica que la dialéctica enmarca la Otredad dentro de los paradigmas hegemónicos de la filosofía, lo que termina por anularla.

La *analéctica* es el modo de auscultar la existencia alterativa de la periferia del mundo, es un método que quiere pensar desde y para un sujeto que no ha sido reconocido como tal, es un método que quiere pensar las condiciones de posibilidad de fundamentación de la realidad desde un principio divergente, eso es lo que significa que se le conciba como un método meta-físico. (González, 2014, p. 50)

Puesta en perspectiva, la dialéctica se acerca más a un monólogo que a un diálogo, pues se cimenta en una relación vertical donde ese Otro u Otra contribuye como una especie de recipiente de reflexiones, sin espacio para contribuir con su propio pensamiento. En contraposición a esta lógica, Dussel (1973) no solo propone la analéctica, sino también el *método analéctico*.

El método analéctico se basa en la metafísica de la alteridad, es decir, reconoce que “*el ser es otro*” (González, 2014, p. 50) y que “*todo es uno*” (Fontana, 2021, p. 42). A diferencia de las filosofías tradicionales, centradas en la “*identidad fundamental de lo uno*” (Fontana, 2021, p. 42), el método analéctico se ubica en la exterioridad, lo que implica la pérdida de la noción tradicional de la “*mismidad*” (González, 2014, p. 50). Es así como permite reconocer en la alteridad conocimientos, experiencias y puntos de vista, valorando su potencial transformador. También refuerza el reconocimiento de toda diversidad como alteridad (Dussel, 1973) y su *praxis* se convierte en un proceso de aprendizaje sobre la individualidad de cada ser humano, sus necesidades y sus preferencias, descubriendo realidades de vida que muchas veces están invisibilizadas. Esto es indispensable para el ejercicio del Diseño Universal. Desde un punto de vista concreto, este método podría complejizar las metodologías de diseño centradas en el usuario o usuaria, convirtiéndolas en procesos que promuevan la alteridad y que, a partir de ella, propongan soluciones accesibles en todo ámbito social.

Reflexiones finales: Hacia un Diseño Analéctico

Los antecedentes planteados en este artículo permiten confirmar que en Latinoamérica el Diseño Universal se ha implementado de manera acrítica, lo que ha tenido un impacto en la inclusión escolar de estudiantes diversofuncionales. En ese sentido, las Filosofías de la Liberación podrían contribuir a contextualizar, situar y elaborar propuestas que cumplan con ser universalmente accesibles.

12

Sin embargo, también se revela que los problemas de acceso universal son la punta del iceberg. La sociedad fragmentada, la educación enfocada en la productividad del mercado y la patologización de la diversidad funcional son factores difíciles de abordar por sí solos; su imbricación aumenta la dificultad de manera exponencial. Abordar estas problemáticas a través de una reformulación del Diseño Universal a partir de las Filosofías de la Liberación, junto con adaptarse al contexto latinoamericano, es un punto de partida. Sin embargo, se requiere articular esta propuesta con otras intervenciones sociales, pensando en forma sistémica.

El análisis respecto a los aportes de las Filosofías de la Liberación latinoamericanas al Diseño Universal abre un cuestionamiento sobre esta corriente, su conceptualización, objetivos y alcances. Por un lado, se reconoce la importancia de llenar sus vacíos teóricos e implementarse con una mirada crítica. Pero también cabe preguntarse sobre la posibilidad de empujar los límites del diseño para proponer un Diseño Analéctico, como disciplina que trascienda los objetivos de la inclusión en su sentido tradicional y se oriente a promover el bienestar colectivo.

Así como ocurre con el Diseño Legal y el Diseño Ontológico, el Diseño Analéctico podría llenar el vacío disciplinar que se descubre al querer abordar directamente la deshumanización. Porque si bien esta es un factor común en todas las manifestaciones de desigualdad y exclusión en Latinoamérica y el mundo, no existe una disciplina única dedicada a contrarrestarla. El Diseño

Analéctico, como todo diseño con perspectiva crítica, podría encargarse de abordar la deshumanización como problemática social. Si bien este es un campo de estudio emergente y se reconoce que su objetivo presenta un desafío incommensurable, se plantean ciertas bases conceptuales con la esperanza de motivar estudios futuros, líneas de investigación y acciones colaborativas que, desde el diseño, puedan contribuir a alcanzarlo.

Un aspecto inicial es entender que construir una nueva disciplina crítica a partir del diseño presenta varias ventajas, relacionadas con la naturaleza de su quehacer. La primera es que toda subdisciplina de diseño utiliza herramientas de análisis sistemático, que permiten estudiar problemáticas diversas desde distintas perspectivas. Asimismo, los estudios críticos que nacen desde el diseño permiten incorporar epistemologías divergentes, exploratorias y especulativas a otras más tradicionales, provenientes desde las ciencias exactas y sociales. Esto da al Diseño Analéctico la oportunidad de construir bases teóricas robustas y aplicar la reflexión creativa para la indagación.

En cuanto al proceso de conceptualización y diseño, la disciplina ya cuenta con diversas metodologías de trabajo que se centran en el usuario o usuaria, herramientas que podrían adaptarse para enfocarse en la alteridad, incluyendo todo el espectro de las distintas diversidades. Esto, además, permitiría la eliminación de la *alteridad deficiente* como concepto. Del mismo modo, el uso consciente del método analéctico desdibujaría los límites de la Otredad y esta dejaría de ser externa, ajena a la *mismidad*. El Diseño Analéctico sería, por definición, un ejercicio horizontal y colaborativo para lograr el bien común.

Finalmente, respondiendo a la pregunta que inició este proyecto de investigación, el Diseño Analéctico podría —y debería— ajustarse a distintos contextos sociales, históricos y culturales. También tendría la capacidad de abordar diversos problemas de deshumanización presentes en distintos aspectos sociales, como las políticas públicas, las experiencias de usuario, la accesibilidad a espacios y productos, y, por supuesto, la educación. Su utilización en distintos campos de acción sería beneficioso, porque si a través del Diseño Analéctico se lograra colectivizar el pensamiento de que *todo es uno*, deshumanizar dejaría de ser posible.

Financiamiento

Este artículo forma parte del proyecto de investigación de tesis doctoral *Diseño Universal desde el Sur: Un camino hacia la liberación de personas con diversidad funcional*, realizado entre 2020 y 2024 en el programa de Doctorado en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), especialidad Pensamiento y Cultura, de la Universidad de Santiago de Chile. Programa cursado con Beca ANID, Folio N° 21210999.

Conflictos de interés

La autora no tiene conflictos de interés que declarar.

Declaración de autoría

Ximena Rosselló Zeldis: conceptualización, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

ORCID iD

Ximena Rosselló Zeldis  <https://orcid.org/0000-0003-4341-2005>

Referencias

- Barbosa, S. D., Villegas, F. & Beltrán J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 37(2), 111-22. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4303>
- Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), 8-15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-8.pdf>
- Borsdorf, A. (2003). Hacia la ciudad fragmentada. Tempranas estructuras segregadas en la ciudad latinoamericana. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 7(146), 1-8. [https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(122\).htm](https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(122).htm)
- Buitrago, J. L., Martínez, J. C., & Laverde, A. (2024). *Situación actual y prospectiva de la empleabilidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Coordinadora Nacional de Organizaciones de Personas con Limitación Visual [CONALIVI]. <https://conalivi.org/wp-content/uploads/2024/05/Situacion-Laboral-de-Personas-con-Discapacidad-en-Latinoamerica.pdf>
- Casalla, M. (2013). El estatuto de la universalidad en la filosofía latinoamericana: lo universal-situado. En José Santos (Comp.), *Liberación, Interculturalidad e Historia de las Ideas* (pp. 55-69). LOM. <https://editorialusach.cl/wp-content/uploads/2024/01/Liberacion-interculturalidad-e-historia-de-las-ideas.pdf#page=55>
- Cayuela, S. (2017). Hacia una biopolítica de las discapacidades. La cristalización de un dispositivo en el seno de la gubernamentalidad neoliberal. *Eikasia: Revista de Filosofía*, (75), 111-137. <https://www.researchgate.net/publication/317936299>
- Cecchini, S., Holz, R., & Soto de la Rosa, H. (Coords.). (2021). *Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: El aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/age9a92b-oacf-4e56-80f4-ef512448bf94/content>
- Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva [CELEI]. (s.f.). *Convenios de Cooperación Interinstitucional a nivel internacional y nacional*. <https://celei.cl/convenios-2/>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>

- Codoceo, F., & Sougarret, J. M. (2017). Fragmentación, asistencialismo e individualización de la responsabilidad: Perspectivas territoriales concernientes a las percepciones ciudadanas de las políticas públicas en el contexto chileno de producción neoliberal. *Sociedade e Estado*, 32(2), 371-387. <https://doi.org/10.1590/00102-69922017.3202005>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/d7f93e11-8f20-49f9-b960-6ad9d736637c/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2024). *La trampa de alta desigualdad y baja movilidad social en América Latina y el Caribe. Un obstáculo para el desarrollo social inclusivo y sostenible*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/d1a54132-ao8e-4c51-a54c-8dc86eoc8f4d/content>
- Contino, A. (2014). El dispositivo de discapacidad. *Tesis Psicológica*, 8(1), 174-183. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/283>
- Cornejo, C., Bazante, R. J., Vásquez, S. P., & Tarqui, M. A. (2025). Análisis de las políticas públicas de discapacidad en Latinoamérica. *Revista InveCom*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11176973>
- Costa-Oliveira-Morais, M., & Antunes, A. (2024). Diseño legal y el cambio de narrativas en la legislación brasileña. *RChD: Creación y Pensamiento*, 9(17), 1-14. <https://doi.org/10.5354/0719-837X.2024.75044>
- Danel, P. M. (2018). Discapacidad: Tensiones entre la opresión y las prácticas liberadoras. Análisis desde el Sur global. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(15), 138-157. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i15.7964>
- Danel, P. M., Martins, M. E., & Sala, D. (2021). Discapacidad desde los giros narrativo, corporal y afectivo en ciencias sociales. En Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Ed.), *Discapacidades: Aproximaciones críticas desde los giros narrativo, corporal y afectivo* (pp. 102-118). CELEI. <http://hdl.handle.net/11336/156681>
- De la Rosa, J., & González, Y. (2023). Los movimientos de personas con discapacidad en los modelos de desarrollo en América Latina. *Política y Cultura*, (60), 107-125. <https://doi.org/10.24275/ICVB9738>
- De Sousa, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/07/Conocer-desde-el-Sur.pdf>
- Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcc.v28i.38142>
- Dussel, E. (1973). *América Latina: Dependencia y liberación*. Fernando García Cambeiro Editor. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/AMERICA_LATINA.pdf
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Ferrari, M. B. (2020). Feminismos descoloniales y discapacidad: Hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. *Nómadas*, (52), 115-131. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a7>
- Ferreira, M. A. (2017). La discapacidad: Entre la formalidad político-discursiva y experiencia incorporada. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (23), 20-32. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/522/362>
- Frascara, J. (2015). Pensando en diseño: Marcos de referencia. *Rúbricas*, (7), 46-52. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/647>
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Fontana, J. M. (2021). Para descolonizar el discurso filosófico: La analéctica de Enrique Dussel. En E. Asprella, S. Liaudat, & F. Parra (Coords.), *Filosofar desde nuestra América* (pp. 38-47). UNLP. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122104/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Fry, T. (2017). Design for/by “The Global South”. *Design Philosophy Papers*, 15(1), 3-37. <https://doi.org/10.1080/14487136.2017.1303242>
- Giglia, A. (2001). Sociabilidad y megaciudades. *Estudios sociológicos*, 19(57), 799-821. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/download/497/497>
- González, M. (2016). Diseño inclusivo: experiencias locales. En Cira Mora (Ed.), *Hablemos de Diseño Industrial* (pp. 53-67). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf_-hablemos_de_diseño_industrial_-_completo-.pdf

- González, P. (2014). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel: Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16(2), 45-52. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902014000200004&lng=es&tlang=es.
- González, R. (2017). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf
- Hagan, Margareth. (2021). *Law by design*. <https://lawbydesign.co/>
- Linares-García, J., Hernández-Quirama, A., & Dominguez-Betancur, H. M. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* 18(35), 115-128. <http://dx.doi.org/10.22518/usergoal/jour/ccsh/2018.2/a09>
- López Radrigán, C., & Ramírez Fuentes, J. (2022). Dispositivo de medicalización y discapacidad: Un análisis crítico desde el Sur. *Andamios*, 19(49), 45-67. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.919>
- Madorrán, C. (2012). Filosofías para la liberación latinoamericana. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, (7), 505-514. <https://doi.org/10.15366/bp2012.7.043>
- Marini, R. M. (1994). *Introducción: Las raíces del pensamiento latinoamericano*. En R. M. Marini, & M. Millán (Coords.), *La teoría social latinoamericana: Tomo I, Los orígenes* (pp. 17-35). El Caballito.
- Mejías, S. (2018). Ergonomía & Accesibilidad: Avances de la estandarización en el diseño del espacio arquitectónico en Latinoamérica. En L. Paschoarelli, & F. Medola (Orgs.), *Tecnología Assistiva: Estudios Teóricos* (pp.13-20). Canal 6 Editora. http://www.canal6.com.br/livros_loja/Ebook_TA_estudos.pdf?_gl=1*20eu47*_ga*MTUwNDA4NjI2LjE3MzQxNTY2Mzg.*_ga_LTSoRDE5Z8*MTczNDE1NjYzNy4xLjAuMTczNDE1NjYoNC4wLjAuMA
- Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 280-307. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Merlin, N. (2020). Neoliberalismo: colonización de la subjetividad y obediencia inconsciente. *Desde el jardín de Freud: Revista de Psicoanálisis*, (20), 39-55. <https://doi.org/10.15446/djf.n20.90162>
- Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: La construcción de métodos para la conciencia. *Estudos de Psicología*, 32(1), 141-149. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/rbc5JPVBr97jTwrq6w8bmj/?lang=es&format=pdf>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina: Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149101003>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>
- Musante, B. (2023). *Medición de la discapacidad a través de los registros administrativos de educación en América Latina: Diagnóstico y recomendaciones para avanzar hacia la armonización regional*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/bod4d4a2-e70e-4b8c-9f4e-79c9201dbd54/content>
- Naciones Unidas. (2015). *Cómo hacer frente a la vulnerabilidad y la exclusión de las personas con discapacidad: La situación de las mujeres y las niñas, el derecho de los niños a la educación, los desastres y las crisis humanitarias*. Naciones Unidas. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/093/40/pdf/n1509340.pdf>
- Norman, D. (1988). *Psicología de los objetos cotidianos*. Editorial Nerea.
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo xxi. *Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 65-85. <https://revistas.udesar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2162>
- Ocampo, A. (2019). La condición performativa de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo. En A. Ocampo (Ed.), *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva* (pp. 10-16). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/22.pdf>
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En Len Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-33). Morata. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788471126122_A24692576/preview-9788471126122_A24692576.pdf

- Pachón Soto, D. (2017). Del pensamiento neocolonial a la Filosofía de la Liberación. *Cuadernos Canelá*, (28), 49-63. <https://www.cuadernoscanelá.org/index.php/cuadernos/article/view/94>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-23. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Papanek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real. Ecología humana y cambio social*. Pollen Ediciones.
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts—one goal? On the concept of accessibility—historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, (14), 505-526. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0358-z>
- Pelta Resano, R. (2013). *El diseño a comienzos del siglo xxi: Nuevas filosofías y ámbitos de actuación*. uoc.
- Pino Morán J. A., & Tiseyra, M. V. (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ decolonialidad del poder*. CLACSO.
- Ramos, J. (2021). *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el Siglo XIX*. CLACSO.
- Rebolledo-Sanhueza, J. A., & Galaz-Valderrama, C. (2024). Activismo y discapacidad en Latinoamérica: Luchas por el reconocimiento. *Revista Estudios Feministas*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n190769>
- Red Regional por la Educación Inclusiva [RREI]. (2020). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. RREI. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Rodríguez Díaz, S., Ferreira, M. A., Toboso-Martín, M., Cano Esteban, A., & Díaz Velázquez, E. (2017). Cuerpo y emoción: La experiencia de la discapacidad en un mundo globalizado y neoliberal. En G. Vergara, & A. De Sena (Comps.), *Geometrías sociales* (pp. 257-271). Estudios Sociológicos Editora. https://digital.csic.es/bitstream/10261/153301/1/2017_Cuerpo-y-emoci%C3%B3n_Cap_Geometr%C3%ADAs-sociales.pdf
- Rosselló, X. (2020). Aportes al concepto de Inclusión desde las disciplinas del Diseño. *Publicitas: Comunicación y Cultura*, 8(1), 14-19. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/147128>
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., & Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_1_011
- Scannone, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y vida*, 50(1-2), 59-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>
- Scannone, J. C. (2013). Vigencia actual y proyecciones de la filosofía latinoamericana de la liberación. En J. Santos (Comp.), *Liberación, interculturalidad e historia de las ideas. Estudios sobre el pensamiento filosófico en América Latina* (pp. 45-54). LOM. <https://editorialusach.cl/wp-content/uploads/2024/01/Liberacion-interculturalidad-e-historia-de-las-ideas.pdf#page=45>
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10(22), 34-40. <https://apsf.org.ar/wp-content/uploads/2010/10/skliarlaivencindelaalteridaddeficiente.pdf>
- Stang, M. F. (2014). *Las personas con discapacidad en América Latina. Del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/06c73f54-5ca5-407f-b562-8698185e15b9/content>
- Story, M., Mueller, J., & Mace, R. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities. Revised Edition*. North Carolina State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460554.pdf>
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: Hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <https://doi.org/10.5209/POSO.56717>
- UNICEF. (2018). *Índice de gestión de riesgos para América Latina y el Caribe*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/1601/file>
- Valera, M., & Cotar, A. (2021). Extensión, salud y discapacidad: Aportes para su abordaje en extensión crítica con perspectiva decolonial. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 8(12), 62-82. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/35323>
- Yarza de los Ríos, A., Angelino, A., Ferrante, C., Almeida, M. E., & Míguez, M. N. (2020). Ideología de la normalidad: Un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En A. Yarza de los Ríos, L. M. Sosa, & B. Pérez Ramírez (Eds.), *Discapacidad: Una Polifonía Desde América Latina* (pp. 21-44). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gmoows.4>