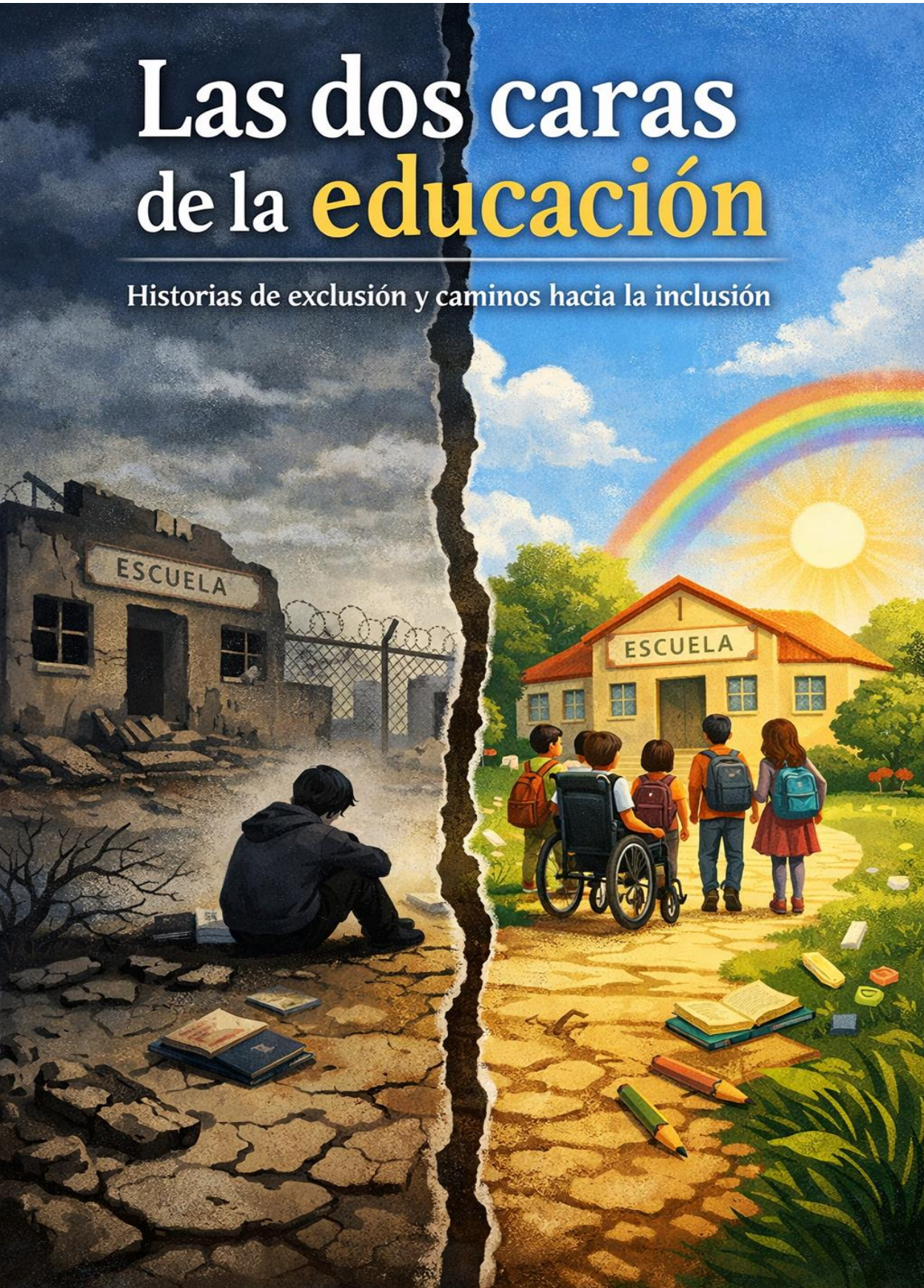


Las dos caras de la **educación**

Historias de exclusión y caminos hacia la inclusión



**EDITORIAL MMS PUBLICACIÓN SEMESTRAL DEL
GRUPO EUP JUAN MONTALVO.**

DIRECTOR: *Ramiro Enrique Guaman Chavez*

EDITOR: *Yadira Natalia Vergara Cuadros*

COORDINADORA EDITORIAL: *Ruth Peñafiel*

COMITÉ EDITORIAL:

- *Máximo Damián Valdera.*
- *Iván Fernández-Suárez.*
- *Mejía Calderón Aníbal Gilberto.*
- *Cedeño Alcívar Lenin Landívar.*
- *Guerra Herrera Kleber Santos.*
- *Maldonado Cañizares Paola Robertina.*
- *Sandoval Sandoval Edwin Marcelo*

ASISTENTES: *Adrián Delgado*

ISSN: 978-9907-9506-4-9

Número 1: febrero 2026

Impresión Digital: © EUP Juan Montalvo

Teléfonos: (5932) 0994735813

Correo electrónico: mmseditorial@gmail.com

ISBN: 978-9907-9506-4-9



Los libros y capítulos de este número son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no expresan una postura institucional.

Está permitida la reproducción total o parcial de cualquier artículo con la condición de que se cite la fuente.

Primera Edición, 20226

Cámara Ecuatoriana del Libro con registro editorial No: 190576

Las dos caras de la educación: historias de exclusión y caminos hacia la inclusión.

López Martha Cecilia

Investigador Independiente

lopezceciliamartha@hotmail.com

martha.leilani1234@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7641-4875>

País-Ecuador

Jácome Vélez Tito Gimmy

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador

tito.jacome.velez@utelvt.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7216-5766>

País-Ecuador

Montaño Escobar Emérita

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador

emerita.montano.escobar@utelvt.edu.ec

emeritamontao79@gmail.com

<https://orcid.org/009-0004-5274-5757>

País-Ecuador

Batioja Portocarrero Glenda Esperanza

glenda.batioja@docentes.educacion.edu.ec

glenda-2671batioja@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5331-4002>

País-Ecuador

Mendoza Vega Aracely Jacqueline

Escuela Republica de Colombia

Jacqueline.mendezav@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7071-4357>

País-Ecuador

Ronny Eduardo Sánchez López

Unidad Educativa Gral Antonio Elizalde

ronnye.sanchez@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6071-2323>

País-Ecuador

Angulo Quiñónez Olga Graciela

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador

olga.angulo@utelvt.edu.ec

olgagracielaangulo12@gmail.com

[0009-0002-8030-6749](https://orcid.org/0009-0002-8030-6749)

País-Ecuador

Edgar Efrain Tipan Criollo

Unidad Educativa Nacional El Triunfo

efrain.tipan@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-3405-6304>

País-Ecuador

María Marisol Botta Moran

Unidad Educativa Tiputini Cantón Aguarico

marisol.botto@docente.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-0624-5668>

País-Ecuador

Lisbeth Saray Gómez Pin

Universidad Estatal de Milagro

lisbeth.gomez@docentes.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-9566-1846>

País-Ecuador



José Luis Rugel Llongo

Unidad Educativa 31 de Octubre

luis.rugel@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4057-5653>

País-Ecuador

Esthela Cecibel Vera Morales

Escuela de Educación Básica Fausto Molina

esthelac.vera@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3145-2475>

País-Ecuador

Índice

Índice	6
Índice de Tablas	8
Índice de Figuras	10
Resumen	11
Introducción.....	13
Capítulo I: La Escuela que Excluye: Educación, Poder y Desigualdad en la Literatura Académica	17
La educación como dispositivo de poder y reproducción social	18
Educación y reproducción de las desigualdades sociales	20
Currículo, evaluación y exclusión simbólica	22
Exclusión educativa: conceptos, tipologías y debates teóricos	24
Exclusión estructural, institucional y pedagógica	25
Vulnerabilidad, interseccionalidad y educación	28
El derecho a la educación frente a sus límites reales	31
El discurso del derecho a la educación en la literatura internacional 31	
Brechas entre norma y realidad: evidencia desde la investigación empírica	35
Capítulo II: Cuando el Derecho a Educar No Alcanza: Evidencias Científicas de la Exclusión Educativa.....	39
Cuando el Derecho a Educar No Alcanza: Evidencias Científicas de la Exclusión Educativa	41
Exclusión vivida: narrativas educativas desde la marginalidad.....	41
Experiencias de exclusión en contextos de pobreza y desigualdad social41	

Relatos de discriminación por género, etnia y origen territorial ...	45
La discapacidad en la escuela: entre invisibilizarían y estigmatización	47
Trayectorias educativas interrumpidas y abandono escolar	52
La escuela desde los márgenes: percepciones del estudiantado excluido.....	55
Sentido de pertenencia y exclusión simbólica en el espacio escolar	55
Violencia institucional y microexclusiones cotidianas.....	57
Expectativas académicas bajas y profecías de fracaso	61
Resiliencia estudiantil frente a sistemas educativos adversos	64
Docentes frente a la exclusión: tensiones, dilemas y responsabilidades.....	67
Representaciones docentes sobre diversidad y normalidad.....	67
Prácticas pedagógicas que reproducen exclusión	71
Formación docente y límites para la atención a la diversidad	74
Entre la vocación inclusiva y las restricciones institucionales	78
Instituciones educativas y silencios estructurales	80
Culturas escolares que normalizan la exclusión	80
Políticas institucionales y exclusión encubierta.....	83
La gestión educativa como reproductora de desigualdades	85
Invisibilización de las voces excluidas en la toma de decisiones ...	88
Capítulo III: Inclusión Educativa: Del Discurso Bienintencionado al Debate Científico	93
3.5. De la exclusión estructural a la inclusión crítica: marcos teóricos y disputas conceptuales.....	94
3.5.1. La inclusión educativa como proyecto político y ético	94

3.5.2. Justicia educativa, equidad y reconocimiento de la diversidad	96
3.5.3. Perspectivas críticas sobre normalidad, diferencia y discapacidad.....	99
3.5.4. Inclusión, interseccionalidad y desigualdades múltiples ...	103
3.5.5. Tensiones entre discursos inclusivos y prácticas institucionales	106
3.6. Transformaciones educativas para la inclusión: experiencias, estrategias y horizontes posibles	111
3.6.1. Escuelas inclusivas y cambio cultural: más allá de la integración.....	111
3.6.2. Innovaciones pedagógicas para atender la diversidad en el aula	113
3.6.3. Participación estudiantil y democratización de la vida escolar	116
3.6.4. Formación docente crítica para la inclusión y la justicia social	118
3.6.5. Políticas educativas inclusivas: avances, límites y desafíos futuros.....	121
4. Referencias Bibliográficas	126

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Brechas entre el derecho normativo a la educación y su ejercicio real según evidencia empírica reciente</i>	37
Tabla 2 <i>Evidencias empíricas sobre experiencias de exclusión educativa en contextos de pobreza y desigualdad social</i>	43

Tabla 3 <i>Representaciones docentes sobre diversidad y normalidad en la literatura revisada</i>	69
Tabla 4 <i>Tensiones entre discursos inclusivos y prácticas institucionales</i>	108
Tabla 5 <i>Avances, límites y desafíos de las políticas educativas inclusivas</i>	124

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Mecanismos escolares de excluyente y estigmatización de la discapacidad</i>	48
Figura 2 <i>Violencia institucional y microexclusiones cotidianas en el espacio escolar</i>	59
Figura 3 <i>Límites de la formación docente para la atención a la diversidad</i>	76
Figura 4 <i>Invisibilización de las voces excluidas en la toma de decisiones educativas</i>	91
Figura 5 <i>Normalidad, diferencia y discapacidad en el sistema educativo</i>	102

Resumen

Esta revisión bibliográfica examina críticamente la tensión entre el discurso de la educación inclusiva y las persistentes prácticas de exclusión en los sistemas educativos contemporáneos, con énfasis en el contexto ecuatoriano y latinoamericano. El análisis revela que la escuela opera como un dispositivo de poder que reproduce desigualdades estructurales a través de tres dimensiones interrelacionadas: la exclusión estructural, la institucional y la pedagógica. La evidencia empírica documenta cómo estudiantes en situación de pobreza, discapacidad, pertenencia étnica o diversidad de género experimentan procesos de invisibilización y estigmatización. Un hallazgo central es que las representaciones docentes sobre "normalidad" y la formación insuficiente actúan como factores mediadores entre la vocación inclusiva del profesorado y las restricciones institucionales que enfrentan, condicionando así sus prácticas pedagógicas. De esta manera, las instituciones educativas sostienen "silencios estructurales" mediante la exclusión de las voces estudiantiles en la toma de decisiones, lo que media negativamente en la construcción de pertenencia. Frente a ello, se propone una inclusión crítica como proyecto político y ético fundamentado en la justicia social, que requiere transformaciones profundas: cambio cultural escolar, innovaciones pedagógicas flexibles, democratización de la participación estudiantil, formación docente crítica y políticas educativas que trasciendan lo declarativo para incidir estructuralmente en las condiciones que producen desigualdad.

Palabras Clave: exclusión educativa; educación inclusiva; justicia social; políticas educativas.

Abstract

This literature review critically examines the tension between the discourse of inclusive education and persistent practices of exclusion in contemporary education systems, with an emphasis on the Ecuadorian and Latin American context. The analysis reveals that schools operate as a device of power that reproduces structural inequalities through three interrelated dimensions: structural, institutional, and pedagogical exclusion. Empirical evidence documents how students experiencing poverty, disability, ethnic belonging, or gender diversity undergo processes of invisibilization and stigmatization. A central finding is that teachers' representations of “normality” and insufficient training act as mediating factors between the inclusive vocation of teachers and the institutional constraints they face, thus conditioning their pedagogical practices. In this way, educational institutions maintain “structural silences” by excluding student voices from decision-making, which negatively affects the construction of belonging. In response to this, critical inclusion is proposed as a political and ethical project based on social justice, which requires profound transformations: cultural change in schools, flexible pedagogical innovations, democratization of student participation, critical teacher training, and educational policies that go beyond mere declarations to structurally influence the conditions that produce inequality.

Keywords: educational exclusion; inclusive education; social justice; educational policies.

Introducción

La educación contemporánea se presenta como un campo atravesado por profundas tensiones entre el reconocimiento formal del derecho a la educación y las persistentes prácticas de exclusión que afectan a amplios sectores de la población. A pesar de los avances normativos y discursivos en favor de la educación inclusiva, los sistemas educativos continúan reproduciendo desigualdades estructurales que limitan la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad. Esta dualidad configura lo que puede denominarse las dos caras de la educación: una que proclama la igualdad de oportunidades y otra que, en la práctica, mantiene barreras sociales, culturales y pedagógicas que excluyen a estudiantes en situación de discapacidad, vulnerabilidad social, diversidad sexual, cultural o cognitiva. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no puede comprenderse únicamente como un conjunto de ajustes técnicos, sino como un problema profundamente político y ético vinculado a la justicia social (Oviedo Oviedo, 2022).

La problemática central que aborda este apartado radica en la brecha existente entre los principios de inclusión proclamados por las políticas educativas y las experiencias reales de exclusión vividas en las instituciones educativas. Diversos estudios evidencian que la inclusión suele reducirse a una retórica institucional que no

transforma de manera sustantiva las culturas escolares ni las prácticas pedagógicas (Valarezo-Cueva et al., 2022). Esta situación se ve agravada por concepciones normativas de la diversidad que refuerzan modelos de normalidad y déficit, desplazando la responsabilidad de la inclusión hacia los individuos y no hacia los sistemas educativos. Desde el modelo social de la discapacidad, se ha demostrado que las barreras no residen en las personas, sino en las estructuras que limitan su participación plena en la vida escolar (Almendros & Gómez, 2022).

Las afectaciones de este problema son múltiples y se manifiestan en distintos niveles. En el plano institucional, la falta de coherencia entre políticas, prácticas y culturas escolares genera procesos de exclusión encubierta, donde la diversidad es aceptada solo de manera superficial. En el ámbito pedagógico, las actitudes docentes, la baja autoeficacia percibida y la escasa formación específica en inclusión limitan la capacidad de respuesta a la heterogeneidad del alumnado (Collado-Sanchis et al., 2020; Pavón & Santo, 2025). A ello se suman factores socioculturales, como los mitos y prejuicios presentes en las familias y comunidades, que inciden negativamente en la construcción de entornos educativos inclusivos, especialmente en ámbitos como la educación sexual inclusiva (González et al., 2025). Asimismo, contextos críticos como la pandemia evidenciaron y profundizaron las desigualdades existentes, mostrando cómo la falta de recursos, apoyos y estrategias inclusivas impactó de forma desproporcionada en los grupos históricamente excluidos (Azorín & Martínez, 2023).

La relevancia de este estudio se justifica por la necesidad de sistematizar y analizar críticamente la producción científica reciente sobre exclusión e inclusión educativa, con el fin de identificar avances, limitaciones y tensiones persistentes en el campo. Una revisión bibliográfica rigurosa permite comprender cómo se han conceptualizado estos fenómenos, qué enfoques teóricos predominan y qué evidencias empíricas sustentan las propuestas inclusivas. Además, resulta pertinente en un contexto en el que los discursos sobre inclusión se han expandido, pero no siempre han derivado en transformaciones estructurales sostenidas (Castillo Armijo et al., 2020). La viabilidad de este estudio se sustenta en la disponibilidad de literatura científica actualizada, diversa en enfoques y contextos, que posibilita un análisis comparativo y crítico sin requerir trabajo de campo directo, lo que resulta adecuado para un artículo de revisión bibliográfica.

Desde una perspectiva académica y social, este trabajo aporta al debate científico al integrar miradas que conciben la inclusión educativa como un proceso complejo, multidimensional y situado. Al recuperar investigaciones centradas en políticas, prácticas docentes, culturas escolares y marcos epistemológicos, se busca ofrecer una visión articulada que supere lecturas fragmentadas del fenómeno. Asimismo, el análisis crítico de estas contribuciones permite visibilizar las historias de exclusión que persisten en los sistemas educativos y, al mismo tiempo, los caminos posibles hacia una inclusión más justa y transformadora, entendida como un proyecto colectivo y no como una responsabilidad individual.

En coherencia con lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar, a partir de una revisión bibliográfica sistemática, las principales evidencias científicas sobre las dinámicas de exclusión educativa y las propuestas de inclusión desarrolladas en distintos contextos, identificando sus fundamentos teóricos, sus alcances y sus limitaciones. A través de este análisis, se pretende contribuir a una comprensión crítica de la educación inclusiva como un proceso en disputa, que exige repensar las estructuras, prácticas y sentidos que configuran la experiencia educativa, con miras a avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, democráticos y socialmente justos.

CAPÍTULO I:

LA ESCUELA QUE EXCLUYE: EDUCACIÓN, PODER Y DESIGUALDAD EN LA LITERATURA ACADÉMICA

LA ESCUELA QUE EXCLUYE: EDUCACIÓN, PODER Y DESIGUALDAD EN LA LITERATURA ACADÉMICA

La educación como dispositivo de poder y reproducción social

La literatura contemporánea sobre educación inclusiva coincide en señalar que los sistemas educativos no operan en un vacío neutral, sino que se encuentran profundamente imbricados en relaciones de poder que condicionan quiénes acceden, permanecen y logran trayectorias educativas exitosas. Desde esta perspectiva, la educación se configura como un dispositivo social que, lejos de limitarse a la transmisión de conocimientos, contribuye activamente a la reproducción o eventual transformación de las desigualdades existentes en la estructura social (Oviedo Oviedo, 2022).

Diversos estudios subrayan que la exclusión educativa no puede comprenderse únicamente como un fenómeno individual, asociado a déficits personales o dificultades de aprendizaje, sino como el resultado de configuraciones institucionales, culturales y normativas que privilegian determinados perfiles de estudiantes y marginan a otros. En este sentido, la escuela tiende a consolidar formas hegemónicas de normalidad que funcionan como criterios implícitos de pertenencia, legitimando prácticas de selección, clasificación y jerarquización del alumnado (Valarezo-Cueva et al., 2022).

Desde el enfoque del modelo social de la discapacidad, la educación aparece claramente como un espacio donde se materializan relaciones asimétricas de poder. Almendros y Gómez (2022) evidencian que las barreras educativas no residen en las personas, sino en estructuras escolares que no reconocen la diversidad como un valor constitutivo del proceso educativo. Las narrativas analizadas por estos autores muestran cómo las instituciones educativas reproducen exclusión al diseñar currículos, metodologías y evaluaciones pensadas para un estudiante idealizado, invisibilizando experiencias, cuerpos y saberes que se apartan de dicha norma.

La noción de justicia social resulta central para comprender este fenómeno. Oviedo Oviedo (2022) plantea que la educación, cuando no incorpora principios de equidad y reconocimiento, refuerza desigualdades estructurales preexistentes relacionadas con la clase social, el género, la discapacidad, el origen étnico y el territorio. Así, el discurso meritocrático dominante en muchos sistemas educativos actúa como un mecanismo de legitimación de la exclusión, al atribuir el fracaso escolar a la responsabilidad individual y no a las condiciones sociales y pedagógicas que lo producen.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Ecuador, estas dinámicas se expresan de manera acentuada. Dávila et al. (2025) muestran que, desde la percepción del profesorado de educación infantil, la inclusión educativa se ve obstaculizada por factores estructurales como la falta de recursos, la rigidez curricular

y la escasa formación docente en enfoques inclusivos. Estas limitaciones revelan cómo el sistema educativo, aun con marcos normativos favorables, continúa reproduciendo desigualdades al no transformar de manera profunda sus lógicas de funcionamiento.

La pandemia por COVID-19 profundizó estas tensiones y puso en evidencia el carácter excluyente de muchos dispositivos educativos. Azorín y Martínez (2023) destacan que la educación en contextos de emergencia amplificó las brechas sociales y tecnológicas, afectando de forma desproporcionada a los grupos históricamente vulnerados. La virtualización forzada de la enseñanza evidenció que el acceso al derecho a la educación está mediado por condiciones materiales y simbólicas que el sistema escolar no siempre garantiza.

Educación y reproducción de las desigualdades sociales

La investigación educativa ha evidenciado de manera consistente que las dinámicas escolares no solo reflejan las desigualdades sociales preexistentes, sino que contribuyen activamente a su reproducción a través de prácticas, creencias y estructuras institucionales que limitan la inclusión efectiva. En este sentido, la educación opera como un espacio donde se consolidan jerarquías sociales cuando no se cuestionan los supuestos normativos que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los factores centrales en este proceso es el rol del profesorado y sus actitudes frente a la diversidad. Estudios realizados en distintos contextos latinoamericanos y europeos

muestran que las percepciones docentes sobre la inclusión influyen directamente en las oportunidades educativas del alumnado. Collado-Sanchis et al. (2020) demuestran que las actitudes positivas y la autoeficacia percibida del profesorado se asocian con prácticas más inclusivas, mientras que la inseguridad profesional y la falta de formación refuerzan modelos pedagógicos homogéneos que excluyen a estudiantes con necesidades diversas.

La reproducción de las desigualdades también se manifiesta en la configuración de los ambientes educativos. Pavón y Santo (2025) señalan que la ausencia de un perfil docente orientado a la inclusión limita la creación de entornos pedagógicos equitativos, perpetuando brechas asociadas a la discapacidad, el contexto socioeconómico y las trayectorias educativas diferenciadas. Cuando la formación docente no integra competencias inclusivas de manera estructural, el sistema educativo tiende a responsabilizar al estudiantado de su exclusión, invisibilizando las barreras institucionales que la generan.

Desde una perspectiva institucional, la utilización de instrumentos de diagnóstico inclusivo ha permitido evidenciar cómo las escuelas reproducen desigualdades a través de sus culturas organizativas. Castillo Armijo et al. (2020), al validar herramientas basadas en el *Index for Inclusion* en el contexto chileno, identifican que muchas prácticas escolares continúan centradas en modelos deficitarios, lo que restringe la participación plena de determinados grupos y refuerza procesos de segregación educativa.

Las desigualdades sociales también se reproducen mediante discursos y creencias familiares que interactúan con la escuela. González et al. (2025) analizan cómo los mitos sobre la sexualidad en padres de adolescentes con discapacidad inciden negativamente en el acceso a una educación sexual inclusiva, generando limitaciones adicionales que afectan el desarrollo integral del estudiantado. Estas representaciones sociales, cuando no son problematizadas por el sistema educativo, contribuyen a la perpetuación de exclusiones simbólicas y pedagógicas.

Asimismo, investigaciones realizadas en el Caribe evidencian patrones similares. Rosa y Gea (2025) muestran que las actitudes docentes hacia estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) están mediadas por factores culturales, formativos e institucionales que condicionan las expectativas académicas. Estas expectativas diferenciadas operan como mecanismos sutiles de reproducción de desigualdades, al limitar las oportunidades de aprendizaje y participación del alumnado más vulnerable.

Currículo, evaluación y exclusión simbólica

La literatura especializada ha documentado que el currículo y los sistemas de evaluación constituyen dispositivos centrales mediante los cuales la escuela produce y legitima formas de exclusión simbólica. Lejos de ser herramientas neutras, ambos operan como marcos normativos que definen qué conocimientos son válidos, qué trayectorias son reconocidas y qué sujetos son considerados legítimos dentro del espacio educativo. En este

sentido, el diseño curricular y las prácticas evaluativas funcionan como mecanismos de regulación que refuerzan jerarquías culturales y académicas preexistentes (Flores & Montalvo, 2024).

Diversos estudios en educación superior evidencian que los currículos estandarizados tienden a invisibilizar la diversidad del estudiantado, particularmente en relación con la discapacidad. Díaz et al. (2025) muestran que las actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad están estrechamente vinculadas con estructuras curriculares rígidas que no contemplan ajustes razonables ni enfoques pedagógicos flexibles. Esta rigidez curricular genera formas de exclusión simbólica al presentar la adaptación como una concesión excepcional y no como un principio estructural del proceso formativo.

La formación inicial del profesorado aparece como un factor clave en la reproducción de estas dinámicas. Sellés y Rueda (2025) señalan que los programas formativos continúan privilegiando modelos curriculares homogéneos y evaluaciones centradas en el rendimiento estandarizado, lo que limita la capacidad de los futuros docentes para cuestionar los supuestos normativos que sostienen la exclusión. La ausencia de una perspectiva inclusiva en la formación inicial contribuye a la naturalización de prácticas evaluativas que penalizan la diferencia y refuerzan lógicas meritocráticas.

La exclusión simbólica también se manifiesta de manera particularmente intensa en contextos interculturales. Ruano et al. (2025), al analizar las trayectorias de estudiantes indígenas de primera generación en universidades ecuatorianas, evidencian que

los currículos universitarios suelen desconocer los saberes, lenguajes y experiencias comunitarias de estos estudiantes. Esta falta de reconocimiento no solo dificulta la persistencia académica, sino que transmite mensajes implícitos de desvalorización cultural, consolidando una exclusión que opera a nivel simbólico y epistemológico.

Desde la perspectiva del estudiantado, las prácticas de evaluación desempeñan un papel central en la construcción de percepciones de justicia o injusticia educativa. Pala (2025) identifica que estudiantes con altas capacidades interpretan la equidad y la imparcialidad a partir de cómo los sistemas de evaluación reconocen o ignoran la diversidad de ritmos, estilos y contextos de aprendizaje. Cuando la evaluación se limita a criterios uniformes, se produce una forma de exclusión simbólica que afecta incluso a aquellos estudiantes considerados “exitosos” dentro del sistema.

Finalmente, el análisis de políticas educativas muestra que la transformación del currículo y la evaluación es una condición indispensable para avanzar hacia modelos inclusivos. Flores y Montalvo (2024) subrayan que las políticas de inclusión educativa fracasan cuando no cuestionan de manera profunda los fundamentos curriculares y evaluativos del sistema. La persistencia de enfoques normativos centrados en la homogeneidad consolida un modelo educativo que excluye simbólicamente a quienes no se ajustan a sus parámetros dominantes.

Exclusión educativa: conceptos, tipologías y debates

teóricos.

Exclusión estructural, institucional y pedagógica

La exclusión educativa se manifiesta en múltiples niveles del sistema educativo, los cuales pueden ser comprendidos a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la estructural, la institucional y la pedagógica. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente, configurando un entramado que limita el acceso, la participación y el aprendizaje de diversos grupos estudiantiles.

La exclusión estructural hace referencia a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales más amplias que determinan desigualdades previas al ingreso a la escuela y que el sistema educativo tiende a reproducir. Esta dimensión se relaciona con lo que Calvo (2022) identifica como entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad, donde las condiciones de origen como la clase social, el territorio, el acceso a recursos materiales y simbólicos preconfiguran las posibilidades educativas de los sujetos. La autora señala que la escuela no es un espacio neutro que compense estas desigualdades, sino que a menudo las naturaliza al desentenderse de las trayectorias vitales y los contextos de vulnerabilidad que los estudiantes traen consigo. Desde esta perspectiva, la exclusión estructural precede y condiciona la experiencia escolar, situando a ciertos grupos en una posición de desventaja que el sistema no siempre está dispuesto o preparado para revertir.

La exclusión institucional se produce en el nivel de las políticas, normas, culturas y prácticas organizativas de las escuelas

y los sistemas educativos. Cruz Vadillo (2024) aborda esta dimensión al plantear que la inclusión educativa es, en gran medida, un problema de posición epistémica. Las instituciones educativas suelen operar desde un marco normativo que define un “alumno ideal” generalmente asociado a ciertas capacidades, comportamientos, lenguajes y orígenes culturales, y generan mecanismos de selección, clasificación y evaluación que marginan a quienes no se ajustan a ese perfil. Esta exclusión institucional se materializa en barreras como la falta de ajustes razonables, la rigidez de los reglamentos, la distribución inequitativa de recursos y la ausencia de proyectos educativos institucionales que aborden la diversidad de manera integral. Según Cruz Vadillo, mientras la institución no cuestione su propia posición epistémica, es decir, los saberes que valida, las voces que escucha y los sujetos que reconoce como legítimos, persistirá la producción de exclusiones sistemáticas.

En un análisis documental sobre los ejes discursivos de la educación inclusiva, Acosta Tocasuche et al. (2023) identifican que las instituciones educativas suelen adoptar un discurso inclusivo formal que no siempre se traduce en prácticas transformadoras. Esta brecha entre el discurso y la acción constituye en sí misma una forma de exclusión institucional, ya que mantiene estructuras organizativas y curriculares que perpetúan la discriminación escolar. Los autores subrayan que la inclusión requiere una reconfiguración institucional profunda que vaya más allá de la mera integración física de los estudiantes, implicando cambios en la

cultura organizacional, el liderazgo y la participación de la comunidad.

Finalmente, la exclusión pedagógica ocurre en el espacio del aula y se refiere a las prácticas de enseñanza, evaluación y relación educativa que marginan a determinados estudiantes. Maldonado Esteras (2023), en su estudio sobre género y altas capacidades, ilustra cómo la pedagogía tradicional puede excluir doblemente a quienes no encajan en los parámetros de rendimiento y comportamiento esperados. La autora muestra que, incluso en áreas aparentemente flexibles como la educación artística, persisten enfoques pedagógicos homogenizantes que no reconocen ni potencian las capacidades diversas del alumnado. La exclusión pedagógica se manifiesta en metodologías rígidas, evaluaciones estandarizadas que no consideran distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y en la falta de adaptación de los contenidos y las interacciones en el aula a las necesidades e identidades del estudiantado.

Calvo (2022) complementa esta mirada al destacar que las prácticas pedagógicas están profundamente ligadas a las narrativas que los docentes construyen sobre sus estudiantes. Cuando estas narrativas se basan en estereotipos o en una visión deficitaria de ciertos grupos como los estudiantes en situación de vulnerabilidad, se limitan las oportunidades de aprendizaje y se legitima pedagógicamente su exclusión. Así, la dimensión pedagógica de la exclusión no es solo una cuestión técnica, sino también ética y

relacional, vinculada a la capacidad de la escuela para escuchar y narrar las experiencias educativas desde una perspectiva inclusiva.

Vulnerabilidad, interseccionalidad y educación

La intersección entre vulnerabilidad, interseccionalidad y educación permite analizar cómo múltiples factores de desigualdad se superponen y potencian, generando formas de exclusión educativa específicas y profundas. Pulice (2024), al estudiar la alfabetización y la inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, evidencia que la exclusión educativa no se distribuye aleatoriamente, sino que afecta de manera desproporcionada a poblaciones que ya se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica y territorial. El autor señala que las políticas públicas de inclusión suelen diseñarse desde una perspectiva homogénea, sin considerar las capas acumuladas de desventaja que enfrentan ciertos grupos, lo que limita severamente su efectividad. Esta mirada advierte que la vulnerabilidad educativa raramente es unidimensional; más bien, es el resultado de la confluencia de factores económicos, geográficos, culturales y, en muchos casos, étnicos.

Un análisis histórico de la exclusión educativa en Perú realizado por Benites et al. (2022) refuerza esta perspectiva al demostrar cómo los mecanismos de exclusión se han reconfigurado a lo largo del tiempo, pero manteniendo una lógica que margina sistemáticamente a las poblaciones indígenas y rurales. Los autores muestran que, desde las épocas prehispánicas hasta la república, el acceso a la educación ha estado mediado por la posición social, la

etnia y la lengua, configurando una estructura de oportunidades profundamente desigual. Este estudio subraya que la vulnerabilidad educativa tiene raíces históricas y estructurales, y que las identidades interseccionales como ser indígena, pobre y habitar una zona rural multiplican las barreras para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

La interseccionalidad, como marco analítico, también permite examinar cómo los procesos de inclusión y exclusión se simbolizan y legitiman en el ámbito cultural. Ortemberg (2023), en su análisis de las conmemoraciones de los centenarios y bicentenarios latinoamericanos, observa que las narrativas oficiales de estas celebraciones suelen operar con lógicas de inclusión simbólica que, paradójicamente, excluyen. Al construir una memoria nacional homogénea, se invisibilizan las contribuciones, los conflictos y las experiencias de los grupos subalternos mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes, reforzando así su vulnerabilidad epistémica y social. Esta exclusión simbólica en el ámbito de la cultura y la memoria se traslada luego al espacio educativo, donde los currículos suelen reproducir estas mismas narrativas hegemónicas, marginando los saberes y las historias de los colectivos desfavorecidos.

En el ámbito de las prácticas educativas concretas, García García y Elboj Saso (s.f.), en su trabajo sobre la construcción de puentes para una educación inclusiva, enfatizan que superar las barreras del aprendizaje requiere reconocer la diversidad interseccional del alumnado. Los autores argumentan que las

intervenciones pedagógicas deben partir de un diagnóstico sensible a cómo factores como el género, la discapacidad, la condición migrante o el nivel socioeconómico interactúan para crear experiencias educativas únicas. Una enseñanza que ignore estas intersecciones corre el riesgo de aplicar soluciones genéricas que, al no abordar las causas entrelazadas de la exclusión, perpetúan las desigualdades.

La comprensión de la vulnerabilidad desde un enfoque interseccional es fundamental para reorientar la formación docente y las políticas educativas. Guido Guevara et al. (2025), en su obra sobre diversidad e inclusión, sostienen que los profesionales de la educación deben desarrollar una mirada interseccional que les permita identificar y responder a las múltiples formas de discriminación que enfrentan los estudiantes. Esta competencia implica trascender categorías rígidas y entender que las identidades son fluidas y se construyen en la intersección de múltiples ejes de poder y diferencia. Sin esta comprensión, señalan los autores, las iniciativas de inclusión pueden caer en un enfoque fragmentado que aborde una dimensión de la desigualdad (por ejemplo, la discapacidad) mientras ignora otras (como la pobreza o el racismo), dejando intactos los núcleos duros de la exclusión.

En síntesis, la necesidad de transformar los sistemas educativos desde una lógica interseccional es un llamado recurrente en los debates contemporáneos. Rodríguez (2023), a través de una serie de entrevistas con especialistas, recoge diversos testimonios que apuntan a la urgencia de repensar la educación desde la justicia

social y el reconocimiento de la diversidad. Estas voces coinciden en que la verdadera inclusión educativa solo será posible cuando se desmonte la estructura excluyente de la escuela y se adopte un enfoque que valore y responda a las intersecciones de vulnerabilidad que caracterizan al estudiantado. Esto supone no solo cambios pedagógicos, sino también una redistribución de recursos, una redefinición de las relaciones de poder al interior de las instituciones y una democratización profunda del conocimiento.

El derecho a la educación frente a sus límites reales El discurso del derecho a la educación en la literatura internacional

El discurso internacional sobre el derecho a la educación, consagrado como un pilar de la justicia social y los derechos humanos, ha evolucionado hacia una retórica sofisticada que promete acceso, permanencia y aprendizaje significativo para todos. Sin embargo, la literatura analizada revela una brecha persistente entre este discurso normativo de carácter universal y su materialización en las realidades educativas concretas. Esta brecha no es un simple déficit de implementación, sino que está vinculada a conflictos epistémicos más profundos sobre qué conocimientos,

sujetos y formas de aprendizaje son reconocidos como legítimos dentro del espacio escolar.

La producción académica ha documentado exhaustivamente la adopción formal de marcos inclusivos por parte de los sistemas educativos nacionales, siguiendo directrices internacionales. Acosta Tocasuche et al. (2023), en su revisión documental sobre los ejes discursivos de la educación inclusiva, señalan que la escuela ha asumido esta tarea de manera tardía, impulsada por deliberaciones y acuerdos internacionales. No obstante, identifican que, aunque existen esfuerzos normativos considerables, como los observados en el contexto colombiano, no resulta claro hasta qué punto estos se traducen en prácticas cotidianas que respondan efectivamente a las condiciones y características específicas del alumnado. Esta falta de claridad y coherencia entre la teoría normativa y la práctica escolar cotidiana constituye una primera fisura en el discurso universalista del derecho a la educación.

Esta disociación entre el discurso y la práctica es problematizada como un asunto de posición epistémica. Cruz Vadillo (2024) argumenta que la educación inclusiva, pese a fundamentarse en principios de justicia social y derechos humanos, encuentra su principal obstáculo en la exclusión de aquellos individuos cuya participación plena no es considerada legítima por el sistema. El autor sostiene que la posición social y el estatus asignado a ciertas identidades categorizadas bajo etiquetas como “necesidades educativas especiales” o “problemas de aprendizaje” las margina de la participación plena, relegándolas a una posición

de inferioridad ontológica y política dentro de la escuela. Este proceso genera lo que se denomina una “producción de ignorancia”, que perpetúa la desigualdad y niega activamente el reconocimiento, desvirtuando así el núcleo del derecho a una educación justa.

La crítica se amplía al analizar cómo los instrumentos curriculares y pedagógicos, en lugar de ser vehículos de inclusión, pueden operar como dispositivos de exclusión simbólica. Flores y Montalvo (2024), al reflexionar sobre la construcción de políticas de inclusión educativa, plantean que estas fracasan cuando no cuestionan de manera profunda los fundamentos curriculares y evaluativos del sistema. La persistencia de un currículo único, homogéneo y de evaluaciones estandarizadas consolida un modelo que, desde su diseño, excluye simbólicamente a quienes no se ajustan a sus parámetros dominantes. Este análisis revela que el discurso del derecho a la educación, si no viene acompañado de una deconstrucción del “canon pedagógico” hegemónico, corre el riesgo de convertirse en una promesa vacía para quienes poseen ritmos, estilos o saberes diferentes.

Desde la perspectiva del estudiantado, la percepción de este desfase es aguda y marca su experiencia educativa. Ruano et al. (2025), en su estudio con estudiantes indígenas de primera generación en universidades ecuatorianas, evidencian que los currículos suelen desconocer los saberes, lenguajes y experiencias comunitarias que estos traen consigo. Esta falta de reconocimiento epistemológico no solo es una barrera para la persistencia académica, sino que transmite un mensaje implícito de

desvalorización cultural. De manera similar, Pala (2025) encuentra que estudiantes con altas capacidades perciben la (in)justicia en la educación a partir de la rigidez de los sistemas de evaluación, que ignoran la diversidad de ritmos y profundidad de aprendizaje. Ambos casos ilustran cómo el discurso universal del derecho choca con prácticas institucionales que, al no ser interculturales ni personalizadas, generan nuevas formas de exclusión para quienes están en los márgenes de la norma académica.

Incluso en espacios aparentemente flexibles y creativos, como la educación artística, se reproducen estas dinámicas. Maldonado Esteras (2023) demuestra que las estudiantes mujeres con altas capacidades pueden sufrir una “doble exclusión”: por su género y por su perfil cognitivo, dentro de un ámbito que se presume inclusivo. Este hallazgo sugiere que el discurso inclusivo, si no es interseccional, puede invisibilizar capas superpuestas de desigualdad, dejando intactos los privilegios y las normas no escritas que gobiernan la participación y el reconocimiento en el aula.

Para finalizar, la literatura examina cómo el propio discurso de la inclusión es representado y circula socialmente, moldeando expectativas y percepciones. El análisis de Varón (s.f.) sobre los libros álbum infantiles colombianos revela los tipos de narrativas que se ofrecen a las nuevas generaciones sobre la diversidad y la inclusión. Los discursos identificados en estos materiales que pueden ir desde la celebración superficial de la diferencia hasta la crítica social constituyen un potente mecanismo cultural para

naturalizar ciertas visiones del derecho a la educación y silenciar otras. Este nivel de análisis subraya que el derecho a la educación no es solo un mandato legal o pedagógico, sino también una construcción narrativa y cultural cuyos términos deben ser constantemente interrogados para evitar que se convierta en un cliché que oculte prácticas excluyentes.

Brechas entre norma y realidad: evidencia desde la investigación empírica

La investigación empírica reciente ha puesto en evidencia una distancia persistente entre el reconocimiento formal del derecho a la educación y las condiciones reales en las que este se ejerce en los sistemas educativos. Aunque los marcos normativos y las políticas públicas incorporan de manera creciente el discurso de la inclusión, los estudios revisados muestran que su materialización efectiva se ve limitada por prácticas institucionales, culturales y pedagógicas que continúan reproduciendo exclusión y desigualdad.

En el ámbito de la educación superior, las actitudes hacia la inclusión constituyen un indicador relevante de esta brecha. Díaz et al. (2025) evidencian que, si bien existe un reconocimiento normativo del derecho de las personas con discapacidad a acceder a la universidad, las actitudes del profesorado y del entorno institucional no siempre se traducen en prácticas inclusivas concretas. Esta disonancia entre norma y práctica revela que el derecho a la educación, aun estando garantizado en el plano formal, enfrenta obstáculos simbólicos y estructurales que limitan su ejercicio efectivo.

La formación inicial del profesorado representa otro punto crítico en la brecha entre lo normativo y lo real. Sellés y Rueda (2025) señalan que los programas formativos declaran la inclusión como principio, pero no siempre proporcionan herramientas pedagógicas, curriculares y evaluativas coherentes con dicho enfoque. Esta falta de coherencia contribuye a que el derecho a la educación inclusiva se diluya en la práctica cotidiana, reforzando modelos homogéneos que excluyen a quienes no se ajustan a los parámetros dominantes del sistema educativo.

Desde una perspectiva intercultural, la evidencia empírica muestra brechas aún más pronunciadas. Ruano et al. (2025) documentan que estudiantes indígenas de primera generación en el contexto universitario ecuatoriano enfrentan barreras académicas, culturales y simbólicas que no son abordadas de manera suficiente por las políticas institucionales. Aunque el acceso formal está garantizado, la persistencia académica depende en gran medida de estrategias individuales de resiliencia, lo que pone en cuestión la efectividad real del derecho a la educación en contextos de diversidad cultural.

Las percepciones del estudiantado sobre justicia y equidad educativa refuerzan esta lectura crítica. Pala (2025) muestra que incluso estudiantes dotados identifican inconsistencias entre los principios de equidad proclamados por las instituciones y las prácticas evaluativas que experimentan. Estas percepciones revelan que la brecha entre norma y realidad no afecta únicamente a grupos

históricamente excluidos, sino que atraviesa el sistema educativo en su conjunto, erosionando la legitimidad del derecho a la educación.

Desde el análisis de políticas públicas, Flores y Montalvo (2024) advierten que muchas iniciativas de inclusión educativa fracasan al no traducirse en transformaciones estructurales. La falta de articulación entre normativa, gestión institucional y prácticas pedagógicas consolida una inclusión declarativa que no logra cerrar las brechas reales de acceso, participación y aprendizaje.

Asimismo, la literatura subraya que estas brechas se intensifican cuando se interceptan múltiples ejes de desigualdad. Maldonado Esteras (2023) demuestra que la doble inclusión género y altas capacidades continúa siendo un desafío no resuelto, incluso en sistemas educativos que proclaman la equidad como principio rector. En la misma línea, Cruz Vadillo (2024) plantea que la distancia entre norma y realidad responde también a una posición epistémica que invisibiliza las experiencias de vulnerabilidad, limitando la capacidad del sistema educativo para garantizar una inclusión sustantiva. Con el fin de sistematizar la evidencia empírica revisada, se presenta a continuación una síntesis comparativa de los principales hallazgos identificados en la literatura seleccionada.

Tabla 1

Brechas entre el derecho normativo a la educación y su ejercicio real según evidencia empírica reciente

Estudio	Grupo contexto analizado	Derecho reconocido	Brecha identificada
Díaz et al. (2025)	Estudiantes con discapacidad en educación superior	con Acceso en inclusión	Actitudes e institucionales y docentes limitan la inclusión efectiva
Sellés & Rueda (2025)	Formación docente inicial	Educación inclusiva	Insuficiente preparación pedagógica para la diversidad
Ruano et al. (2025)	Estudiantes indígenas en primera generación	de Acceso universitario	Barreras culturales y simbólicas en la persistencia académica
Pala (2025)	Estudiantes dotados	Equidad educativa	Evaluación percibida como Injusta y homogénea
Flores Montalvo (2024)	& Políticas de inclusión educativa	de Inclusión como derecho	Falta de implementación estructural
Maldonado Esteras (2023)	Género y altas capacidades	de Igualdad y reconocimiento	Invisibilización de la doble inclusión
Cruz Vadillo (2024)	Contextos de vulnerabilidad	de Educación para la paz e inclusión	Exclusión derivada de posiciones epistémicas dominantes

Nota: La tabla sintetiza resultados de investigaciones empíricas publicadas entre 2023 y 2025.

El análisis de la tabla permite observar que las brechas entre norma y realidad se manifiestan de forma transversal en distintos niveles y contextos educativos. A pesar de la diversidad de poblaciones analizadas, los estudios coinciden en señalar que la garantía formal del derecho a la educación no asegura condiciones reales de equidad, justicia y participación. Las barreras identificadas actitudinales, curriculares, culturales y epistémicas configuran un escenario en el que la inclusión permanece incompleta, evidenciando la necesidad de superar enfoques declarativos y avanzar hacia transformaciones estructurales que hagan efectivo el derecho a la educación en la práctica cotidiana.

CAPÍTULO II:

CUANDO EL DERECHO A EDUCAR NO ALCANZA:



**EVIDENCIAS CIENTÍFICAS DE LA EXCLUSIÓN
EDUCATIVA**

CUANDO EL DERECHO A EDUCAR NO ALCANZA: EVIDENCIAS CIENTÍFICAS DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Exclusión vivida: narrativas educativas desde la marginalidad

Experiencias de exclusión en contextos de pobreza y desigualdad social

La evidencia científica revisada muestra que la exclusión educativa en contextos de pobreza no constituye un fenómeno aislado ni coyuntural, sino una experiencia estructural que atraviesa las trayectorias escolares de amplios sectores sociales. Las narrativas educativas recogidas en distintos estudios coinciden en señalar que la desigualdad socioeconómica condiciona de manera directa el acceso, la permanencia y la participación significativa en los sistemas educativos, generando experiencias de exclusión que se manifiestan tanto en el plano material como simbólico (Oviedo Oviedo, 2022).

Desde una perspectiva crítica, la pobreza opera como un factor que intensifica barreras preexistentes dentro de la escuela. Valarezo-Cueva et al. (2022) sostienen que los sistemas educativos, al sostener lógicas homogéneas de enseñanza, tienden a responsabilizar implícitamente al estudiantado por su bajo rendimiento, sin considerar las condiciones estructurales que limitan sus oportunidades reales de aprendizaje. Esta lógica refuerza procesos de exclusión al naturalizar la desigualdad como un problema individual y no como una construcción social.

Las narrativas colectivas y personales analizadas por Almendros y Gómez (2022) evidencian que, en contextos de vulnerabilidad social, la escuela se convierte frecuentemente en un espacio de tensión donde el derecho a la educación se enfrenta a múltiples obstáculos cotidianos. La falta de recursos, la precariedad de los apoyos institucionales y la escasa adaptación pedagógica generan experiencias reiteradas de exclusión que impactan en la autoestima, el sentido de pertenencia y la continuidad educativa de los estudiantes.

En el contexto ecuatoriano, las percepciones del profesorado de educación infantil revelan cómo la pobreza y la desigualdad social condicionan las posibilidades reales de inclusión. Dávila et al. (2025) identifican que factores como la insuficiencia de recursos, la sobrecarga laboral docente y la ausencia de apoyos especializados limitan la capacidad de las instituciones para responder a la diversidad del estudiantado proveniente de contextos empobrecidos. Estas condiciones refuerzan una exclusión que se expresa desde las primeras etapas del sistema educativo.

La pandemia por COVID-19 profundizó de manera significativa estas experiencias de exclusión. Azorín y Martínez (2023) documentan que la educación en contextos de emergencia evidenció y amplificó las brechas socioeconómicas, especialmente en hogares con menor acceso a recursos tecnológicos, conectividad y acompañamiento familiar. Para muchos estudiantes en situación de pobreza, la escolarización durante este periodo se transformó en

una experiencia fragmentada o directamente inaccesible, consolidando trayectorias de exclusión previamente existentes.

Con el objetivo de sistematizar las principales evidencias empíricas sobre exclusión educativa en contextos de pobreza y desigualdad social, se presenta a continuación una síntesis comparativa de los aportes de la literatura analizada.

Tabla 2

Evidencias empíricas sobre experiencias de exclusión educativa en contextos de pobreza y desigualdad social

Estudio	Contexto analizado	Forma de exclusión identificada	Impacto educativo
Almendros & Gómez (2022)	Narrativas de personas en situación de discapacidad	de Barreras en institucionales de simbólicas	Afectación del sentido y pertenencia y continuidad educativa
Oviedo (2022)	Sistemas educativos desiguales	Exclusión estructural vinculada a pobreza	Reproducción de desigualdades sociales
Valarezo-Cueva et al. (2022)	Enfoques epistemológicos de inclusión	Homogeneización pedagógica	Marginarían trayectorias diversas
Dávila et al. (2025)	Educación infantil en Ecuador	Falta de recursos y apoyos institucionales	Limitaciones tempranas a la inclusión

Estudio	Contexto analizado	Forma de exclusión identificada	Impacto educativo
Azorín & Martínez (2023)	Educación pandemia	en Brecha digital socioeconómica	Interrupción y fragmentación de trayectorias educativas

Nota: La tabla sintetiza hallazgos de investigaciones publicadas entre 2022 y 2025, centradas en contextos de pobreza y desigualdad social. Los estudios coinciden en señalar la persistencia de barreras estructurales que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

El análisis de la tabla permite sintetizar que la exclusión educativa en contextos de pobreza responde a un proceso estructural y acumulativo, en el que la desigualdad social se traduce en desventaja escolar a través de prácticas pedagógicas homogéneas, recursos insuficientes y barreras institucionales persistentes. La evidencia empírica muestra que el acceso formal al sistema educativo no garantiza inclusión real, ya que la pobreza se convierte en un factor excluyente cuando la escuela carece de flexibilidad curricular y apoyos adecuados, interpretando la diversidad como déficit y reforzando trayectorias educativas frágiles desde etapas tempranas.

Asimismo, los estudios revelan que esta exclusión no se limita al plano material, sino que produce efectos simbólicos profundos vinculados al reconocimiento, la pertenencia y la

identidad del estudiantado. La acumulación de barreras acentuada en contextos de crisis como la pandemia debilita la permanencia escolar y naturaliza la desigualdad como experiencia educativa cotidiana. En conjunto, la evidencia confirma que la brecha entre el derecho a la educación y su ejercicio efectivo no constituye una falla aislada de implementación, sino un patrón sistémico que exige transformaciones estructurales orientadas a la equidad y la justicia social.

Relatos de discriminación por género, etnia y origen territorial

La literatura científica revisada coincide en señalar que la discriminación educativa vinculada al género, la etnia y el origen territorial no opera de forma aislada, sino como un entramado de relaciones de poder que atraviesa las trayectorias escolares y configura experiencias diferenciadas de inclusión y exclusión. Estos relatos, recuperados desde enfoques cualitativos y revisiones documentales, evidencian que la escuela continúa siendo un espacio donde se reproducen jerarquías sociales y epistemológicas que condicionan el reconocimiento pleno de determinados sujetos (Calvo, 2022; Cruz Vadillo, 2024). Desde la perspectiva del género, Maldonado Esteras (2023) demuestra que la denominada “doble inclusión” ser mujer y poseer altas capacidades revela formas específicas de discriminación simbólica. Las narrativas analizadas muestran que el talento femenino suele ser invisibilizado o subvalorado, especialmente cuando no se ajusta a estereotipos de género dominantes. Esta exclusión no siempre se manifiesta de manera explícita, sino a través de expectativas académicas

diferenciadas, menor reconocimiento institucional y escasas oportunidades de desarrollo, lo que evidencia una brecha persistente entre el discurso de igualdad y las prácticas escolares reales.

En relación con la etnia y el origen territorial, los estudios destacan que las experiencias educativas de estudiantes provenientes de contextos periféricos o culturalmente diversos se encuentran marcadas por procesos de deslegitimación simbólica. Calvo (2022) documenta cómo las trayectorias escolares de estos estudiantes se ven atravesadas por narrativas de déficit que asocian el origen social y territorial con bajo rendimiento o escasa capacidad académica. Estas representaciones no solo afectan el desempeño escolar, sino que inciden en la construcción identitaria y en el sentido de pertenencia al espacio educativo. La discriminación también se expresa en la forma en que los sistemas educativos definen y aplican nociones de justicia y equidad. Pala (2025), a partir del análisis de mapas mentales digitales elaborados por estudiantes dotados, evidencia percepciones críticas respecto a la imparcialidad del sistema educativo. Los relatos recogidos muestran que la equidad es frecuentemente percibida como un ideal discursivo que no se traduce en prácticas concretas, especialmente cuando confluyen factores como el género, el contexto socio territorial o la pertenencia a grupos históricamente subrepresentados.

Desde una perspectiva de política pública, Pulice (2024) señala que las estrategias de alfabetización e inclusión desarrolladas

en contextos urbanos de alta desigualdad territorial suelen enfrentar tensiones entre el diseño normativo y la implementación efectiva. Los relatos analizados evidencian que, aun cuando las políticas buscan mitigar la discriminación, las condiciones estructurales de los territorios segregación urbana, precariedad institucional y desigualdad de recursos continúan reproduciendo exclusión educativa de manera sistemática.

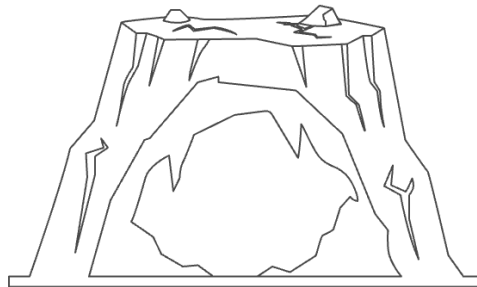
El análisis discursivo de la inclusión educativa aporta una lectura complementaria a estas experiencias. Acosta Tocasuche et al. (2023) identifican que los discursos institucionales sobre inclusión tienden a centrarse en formulaciones abstractas que diluyen las problemáticas específicas de género, etnia y territorio. Esta generalización discursiva contribuye a una inclusión superficial, incapaz de responder a las experiencias concretas de discriminación vividas por el estudiantado. Finalmente, Cruz Vadillo (2024) introduce una dimensión epistémica clave al señalar que la exclusión educativa se sostiene en posiciones de conocimiento que privilegian determinadas miradas sobre otras. Los relatos de discriminación analizados muestran que las experiencias de género, etnia y origen territorial son frecuentemente desautorizadas como fuentes legítimas de saber, reforzando una educación que reproduce vulnerabilidad al no reconocer la pluralidad de voces y perspectivas presentes en el aula.

La discapacidad en la escuela: entre invisibilizarían y estigmatización

En el marco de las dinámicas analizadas, resulta pertinente sintetizar de forma visual los principales mecanismos escolares que sostienen la exclusión de la discapacidad, los cuales no operan de manera aislada, sino como un entramado interdependiente que reproduce estigmas y limita el reconocimiento de la diversidad funcional. La siguiente figura representa estos mecanismos como una estructura de barrera que obstaculiza el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Figura 1

Mecanismos escolares de excluyente y estigmatización de la discapacidad



Prácticas pedagógicas excluyentes



Las prácticas pedagógicas excluyentes limitan el reconocimiento de la diversidad funcional



Configuraciones sociales y culturales

La discapacidad se concibe como una anomalía que debe ser segregada

Narrativas hegemónicas



Los procesos simbólicos excluyen a los sujetos que no encajan en los relatos de progreso



Prácticas que etiquetan

Las prácticas que etiquetan al estudiantado con discapacidad contribuyen a su estigmatización

Modelos escolares que clasifican



Los modelos escolares que clasifican y jerarquizan a los estudiantes reproducen estigmas

Nota: La figura ilustra cómo prácticas pedagógicas excluyentes, narrativas hegemónicas, configuraciones socioculturales y modelos escolares clasificatorios interactúan para reproducir procesos de excluyentes y estigmatización de la discapacidad en el ámbito educativo.

El valor analítico de la figura no reside únicamente en enumerar “factores”, sino en mostrar que la exclusión de la discapacidad en la escuela se comporta como un sistema de producción de diferencia: una maquinaria que transforma una condición humana (diversidad funcional) en una categoría escolar desventajosa. La imagen, al representar una “barrera” central, sugiere que la discapacidad no queda fuera por ausencia de derecho, sino por la persistencia de dispositivos de normalización que operan en distintos planos pedagógico, cultural, discursivo e institucional y se refuerzan mutuamente. En otras palabras: la exclusión no es un accidente, es una lógica organizada.

En primer término, el bloque “configuraciones sociales y culturales” puede leerse como el sustrato epistémico sobre el cual se erigen las demás piezas. Cuando la discapacidad se concibe socialmente como “anomalía” o “falta”, la escuela hereda esa gramática y la traduce en expectativas reducidas, paternalismo o segregación “protector(a)”. Esta base cultural actúa como condición de posibilidad de la estigmatización: no hace falta un acto explícito de discriminación; basta con que el entorno asuma que la discapacidad implica incapacidad, dependencia o inadecuación. Allí, la exclusión se vuelve verosímil y, por ello, difícil de impugnar.

En segundo lugar, la figura distingue “narrativas hegemónicas” como un mecanismo específico: no se trata solo de creencias sociales, sino de relatos legitimadores que producen sentido institucional. Cuando el sistema escolar se narra a sí mismo como meritocrático (“quien se esfuerza progresa”), la discapacidad aparece como excepción incómoda que “desordena” el relato del rendimiento estandarizado. Bajo esa narrativa, los ajustes razonables pueden interpretarse como privilegios o “favores”, y no como garantías de justicia. Esto es crucial: la exclusión simbólica se consolida cuando el discurso dominante convierte la desigualdad en algo “natural” o “esperable”. La persona queda, entonces, doblemente situada: fuera del estándar y fuera del relato de éxito.

El tercer componente “modelos escolares que clasifican” aporta una clave de gran densidad: la exclusión no se produce solo por ideas, sino por tecnologías institucionales (clasificación, derivación, diagnósticos funcionales, agrupamientos, trayectorias paralelas). Dichas tecnologías estabilizan la diferencia como etiqueta, y la etiqueta como destino. La clasificación no es meramente descriptiva; es performativa: al nombrar, distribuye oportunidades, define quién accede a contenidos complejos, quién recibe retroalimentación rica, quién participa, quién representa a su grupo, quién “puede” y quién “no puede”. Así, el sistema convierte la diversidad funcional en una categoría que orienta expectativas, itinerarios y horizontes vitales.

A partir de allí, la figura ubica “prácticas que etiquetan” como el plano micro donde la estructura se vuelve experiencia. La

etiqueta opera como un atajo cognitivo y organizativo que simplifica la complejidad del estudiante: reduce su identidad a una condición. En la práctica, esto se expresa en rutinas aparentemente pequeñas, pero de alto impacto: hablar “sobre” el estudiante en lugar de hablar “con” él, asignarle tareas empobrecidas, sobreprotegerlo, excluirlo de evaluaciones significativas o de roles de liderazgo, interpretar cualquier dificultad como confirmación del diagnóstico. Estas prácticas producen lo que puede denominarse una profecía institucional autocumplida: se espera menos, se ofrece menos, se obtiene menos, y el resultado se usa como evidencia de que se “tenía razón”.

El bloque “prácticas pedagógicas excluyentes” funciona, en la figura, como el engranaje que convierte todas las dimensiones anteriores en un resultado escolar tangible. Aquí se localiza la traducción didáctica del poder: currículos rígidos, evaluación estandarizada, metodologías centradas en un estudiante promedio, ausencia de diseño universal, apoyos reactivos y tardíos. En este punto, la exclusión deja de ser simbólica para convertirse en desigualdad de aprendizaje: no por incapacidad intrínseca, sino por un entorno que no se adapta y que convierte la adaptación en excepción. La figura sugiere, por tanto, un argumento decisivo: la escuela produce exclusión cuando confunde igualdad de trato con equidad, y cuando opera como si la neutralidad fuera suficiente.

Lo más relevante, sin embargo, es el efecto de retroalimentación que la figura permite inferir: las prácticas excluyentes generan resultados académicos bajos o trayectorias

discontinuas; esos resultados se interpretan como evidencia de déficit; esa “evidencia” refuerza las narrativas hegemónicas y las configuraciones culturales; y el ciclo se reinicia con mayor legitimidad. Es un circuito de reproducción de desigualdad que funciona precisamente porque se presenta como racional y técnico. Por ello, la figura no describe “problemas” independientes: describe una ecología de exclusión que se autoprotege mediante discursos, clasificaciones y prácticas.

En síntesis, la figura puede leerse como un mapa de cómo la escuela pasa de excluir por ausencia (invisibilizar) a excluir por presencia condicionada (estigmatizar). Invisibiliza cuando borra la discapacidad del currículo, de la cultura escolar o de la imaginación institucional; estigmatiza cuando la reconoce, pero solo para clasificarla, reducirla y administrarla como desviación. La inclusión auténtica, por contraste, exigiría desactivar el sistema completo: no solo “sensibilizar”, sino transformar narrativas, revisar tecnologías de clasificación, reconfigurar prácticas de aula y reorientar la cultura evaluativa hacia la justicia educativa.

Trayectorias educativas interrumpidas y abandono escolar

La revisión de la literatura evidencia que las trayectorias educativas interrumpidas y el abandono escolar no constituyen decisiones individuales aisladas, sino procesos acumulativos que se configuran a partir de desigualdades estructurales, prácticas institucionales excluyentes y marcos discursivos que debilitan la permanencia educativa. En este sentido, el abandono escolar

aparece como la expresión final de una trayectoria marcada por la falta de reconocimiento, apoyos insuficientes y experiencias reiteradas de injusticia educativa.

Uno de los factores centrales en la interrupción de las trayectorias educativas es la limitada preparación del sistema educativo para atender la diversidad del estudiantado. Sellés y Rueda (2025) señalan que la formación inicial del profesorado, aunque incorpora discursivamente el enfoque inclusivo, no siempre dota a los futuros docentes de competencias pedagógicas, curriculares y evaluativas capaces de sostener trayectorias educativas diversas. Esta brecha entre formación y práctica contribuye a generar entornos escolares poco sensibles a las necesidades diferenciadas del alumnado, incrementando el riesgo de desvinculación progresiva y abandono.

La evidencia empírica en educación superior refuerza esta lectura estructural. Ruano et al. (2025) muestran que las trayectorias de estudiantes indígenas de primera generación en el contexto universitario ecuatoriano están atravesadas por barreras académicas, culturales y simbólicas que dificultan la persistencia. Aunque el acceso formal se encuentra garantizado, la continuidad educativa depende en gran medida de estrategias individuales de resiliencia, redes de apoyo informales y motivaciones personales, lo que revela una débil responsabilidad institucional en el sostenimiento de dichas trayectorias.

Las percepciones de injusticia educativa también emergen como un elemento decisivo en los procesos de abandono. Pala

(2025) identifica que estudiantes dotados experimentan tensiones entre los principios de equidad proclamados por las instituciones y las prácticas evaluativas efectivamente aplicadas. Cuando el sistema educativo es percibido como arbitrario, homogéneo o poco sensible a la diversidad de capacidades y contextos, se erosionan la motivación académica y el sentido de pertenencia, factores clave para la continuidad educativa.

Desde una perspectiva de política pública, Flores y Montalvo (2024) advierten que muchas estrategias de inclusión educativa carecen de mecanismos efectivos de seguimiento de trayectorias. La ausencia de políticas integrales que articulen acceso, permanencia y egreso contribuye a que la interrupción escolar se normalice como un fenómeno inevitable, desplazando la responsabilidad del abandono hacia el estudiantado y sus contextos familiares, en lugar de interpelar las condiciones institucionales que lo producen.

La literatura también muestra que el abandono escolar se intensifica cuando confluyen múltiples ejes de exclusión. Maldonado Esteras (2023) evidencia que estudiantes que combinan género y altas capacidades enfrentan formas específicas de exclusión que afectan su continuidad educativa. La falta de reconocimiento de estas intersecciones produce trayectorias educativas fragmentadas, en las que el talento no se traduce en oportunidades reales de desarrollo académico.

Desde un enfoque crítico, Cruz Vadillo (2024) plantea que la interrupción de las trayectorias educativas responde, en gran medida, a una posición epistémica dominante que define qué

conocimientos, sujetos y experiencias son legítimos dentro del sistema educativo. Cuando el estudiantado no se reconoce en los marcos epistemológicos escolares, la desvinculación aparece como una respuesta racional frente a un sistema que no los integra plenamente.

Para concluir, el análisis discursivo de la inclusión educativa refuerza esta interpretación. Acosta Tocasuche et al. (2023) señalan que los discursos institucionales tienden a abordar el abandono escolar desde enfoques generales que omiten las experiencias concretas de exclusión vividas por el estudiantado. Esta abstracción discursiva dificulta la construcción de respuestas situadas y contribuye a la persistencia de trayectorias educativas interrumpidas como una constante en contextos de desigualdad.

La escuela desde los márgenes: percepciones del estudiantado excluido

Sentido de pertenencia y exclusión simbólica en el espacio escolar

La literatura empírica revisada coincide en que el sentido de pertenencia constituye un componente central de la experiencia educativa, particularmente para el estudiantado en situación de exclusión. Cuando este sentido se ve debilitado, la escuela deja de ser percibida como un espacio legítimo de reconocimiento y se transforma en un entorno simbólicamente ajeno. En este marco, la exclusión simbólica no se expresa únicamente a través de prácticas explícitas de discriminación, sino mediante climas escolares,

actitudes y estructuras que comunican implícitamente quiénes son considerados parte plena de la comunidad educativa.

Los estudios basados en el *Index for Inclusion* permiten identificar cómo las culturas, políticas y prácticas escolares influyen directamente en la percepción de pertenencia del estudiantado. Castillo Armijo et al. (2020) evidencian que, incluso en instituciones que declaran principios inclusivos, persisten dinámicas organizacionales que limitan la participación y el reconocimiento de determinados grupos. Estas limitaciones generan experiencias de exclusión simbólica al transmitir mensajes implícitos de marginalidad, especialmente hacia estudiantes con necesidades educativas específicas o provenientes de contextos vulnerables.

Un factor determinante en la construcción —o erosión— del sentido de pertenencia es el rol del profesorado. Collado-Sanchis et al. (2020) demuestran que las actitudes docentes y la autoeficacia percibida frente a la inclusión influyen de manera directa en las interacciones cotidianas dentro del aula. Cuando el profesorado manifiesta inseguridad, resistencia o concepciones deficitarias sobre la diversidad, se generan climas pedagógicos que refuerzan la exclusión simbólica, afectando la percepción que el estudiantado tiene de su lugar dentro del espacio escolar.

En esta misma línea, Pavón y Santo (2025) sostienen que el perfil docente orientado a la inclusión resulta clave para la creación de ambientes educativos que favorezcan la pertenencia. La ausencia de competencias inclusivas no solo limita la atención pedagógica a la diversidad, sino que reproduce prácticas normalizadoras que

sitúan a ciertos estudiantes como “otros” dentro del aula. Esta otredad simbólica debilita la vinculación emocional y social con la escuela, incrementando la sensación de no pertenencia.

Las percepciones familiares y sociales también inciden en estos procesos. González et al. (2025) muestran que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad influyen en la manera en que la escuela aborda su educación integral. Estas creencias, cuando no son cuestionadas institucionalmente, se traducen en silencios curriculares y restricciones simbólicas que refuerzan la exclusión, comunicando al estudiantado que ciertos aspectos de su identidad no son legítimos dentro del espacio escolar.

Los estudios realizados en contextos del Caribe y de educación superior refuerzan esta problemática. Rosa y Gea (2025) evidencian que las actitudes docentes hacia estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) condicionan las expectativas académicas y las oportunidades de participación, generando experiencias de inclusión parcial que afectan el sentido de pertenencia. De manera similar, Díaz et al. (2025) señalan que, en la educación superior, las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad continúan siendo un obstáculo simbólico relevante, aun cuando existan políticas de acceso formal.

Violencia institucional y microexclusiones cotidianas

La violencia institucional en el ámbito educativo se manifiesta de forma predominante a través de prácticas normalizadas que, sin recurrir a expresiones explícitas de agresión, producen exclusión sistemática y deterioran progresivamente la

experiencia escolar del estudiantado en situación de vulnerabilidad. La literatura revisada evidencia que estas formas de violencia se inscriben en decisiones administrativas, rutinas pedagógicas y climas escolares que refuerzan relaciones asimétricas de poder, afectando el reconocimiento, la participación y la dignidad del alumnado (Oviedo Oviedo, 2022).

Desde el enfoque del modelo social de la discapacidad, se ha demostrado que muchas prácticas escolares consideradas “neutrales” constituyen, en realidad, expresiones de violencia institucional. La ausencia de ajustes razonables, la rigidez organizativa y la desresponsabilización del sistema frente a las barreras educativas generan experiencias reiteradas de exclusión que son internalizadas como parte de la normalidad escolar. Estas dinámicas no solo limitan el aprendizaje, sino que producen un desgaste emocional sostenido que afecta la permanencia educativa (Almendros & Gómez, 2022).

Las microexclusiones cotidianas representan una dimensión clave de esta violencia estructural. Acciones aparentemente menores como la omisión sistemática de la voz del estudiantado, la aplicación homogénea de normas o la exclusión de necesidades específicas adquieren un efecto acumulativo que configura entornos escolares excluyentes. Valarezo-Cueva et al. (2022) sostienen que estas prácticas consolidan fronteras simbólicas que delimitan quiénes son considerados sujetos legítimos dentro de la comunidad educativa y quiénes permanecen en posiciones marginales.

Con el fin de ilustrar de manera sintética cómo estas dinámicas operan en la cotidianidad escolar, se presenta a continuación una representación visual de la violencia institucional y las microexclusiones que atraviesan la experiencia educativa de los estudiantes excluidos.

Figura 2

Violencia institucional y microexclusiones cotidianas en el espacio escolar



Nota: La figura representa situaciones habituales de exclusión simbólica en contextos educativos, tales como aislamiento del estudiantado, prácticas pedagógicas no inclusivas y barreras institucionales normalizadas que afectan la participación y el reconocimiento.

El análisis de la figura permite profundizar en la comprensión de la violencia institucional como un fenómeno difuso, persistente y estructural, más que como un conjunto de actos explícitos de agresión. Las escenas representadas reflejan cómo la exclusión se produce mediante rutinas aparentemente neutras: distribución desigual de la atención docente, priorización de ciertos estudiantes, aplicación rígida de normas y ausencia de adaptaciones pedagógicas. Estas prácticas coinciden con lo señalado por Almendros y Gómez (2022), quienes evidencian que la violencia institucional se ejerce principalmente por omisión sistemática, desplazando al estudiantado excluido hacia los márgenes de la experiencia educativa.

En el contexto de la educación infantil, estas dinámicas adquieren especial relevancia por su carácter temprano y formativo. Dávila et al. (2025) muestran que la sobrecarga docente, la falta de recursos y la escasa formación especializada favorecen la reproducción de microexclusiones, tales como expectativas académicas reducidas o estrategias de gestión de la diversidad basadas en la derivación temprana. Estas prácticas, aunque no intencionalmente excluyentes, consolidan formas de violencia institucional que impactan desde los primeros años de escolarización.

La pandemia por COVID-19 intensificó y visibilizó estas expresiones de violencia estructural. Azorín y Martínez (2023) documentan que la reorganización abrupta de los sistemas educativos profundizó desigualdades preexistentes, dando lugar a

nuevas microexclusiones asociadas al acceso desigual a recursos tecnológicos, la flexibilización selectiva de exigencias académicas y la invisibilización de quienes no lograron sostener la escolarización a distancia. Estas prácticas evidenciaron que la violencia institucional también se ejerce mediante decisiones administrativas que, al no considerar la diversidad de contextos, refuerzan la exclusión.

Desde una perspectiva de justicia social, Oviedo Oviedo (2022) advierte que estas formas de violencia se legitiman cuando las desigualdades son interpretadas como fallas individuales y no como consecuencias de estructuras educativas excluyentes. Esta lectura desplaza la responsabilidad del sistema hacia el estudiantado, naturalizando las microexclusiones y dificultando su reconocimiento como expresiones de violencia educativa.

Expectativas académicas bajas y profecías de fracaso

La investigación educativa ha documentado de manera consistente que las expectativas académicas bajas constituyen uno de los mecanismos más eficaces y menos visibles de producción de exclusión escolar. Estas expectativas no se expresan únicamente en juicios explícitos, sino que se inscriben en prácticas pedagógicas, decisiones curriculares y climas institucionales que anticipan el fracaso de determinados estudiantes, configurando lo que la literatura reconoce como profecías de fracaso autorrealizadas (Calvo, 2022).

Los estudios basados en el *Index for Inclusion* muestran que las culturas escolares desempeñan un papel central en la

construcción de dichas expectativas. Castillo Armijo et al. (2020) evidencian que, incluso en contextos donde se promueve discursivamente la inclusión, persisten creencias implícitas que asocian determinadas características del estudiantado discapacidad, necesidades educativas específicas o contextos de vulnerabilidad con menores posibilidades de logro académico. Estas creencias se traducen en una reducción de las oportunidades de aprendizaje, afectando directamente la percepción que los propios estudiantes construyen sobre sus capacidades.

El rol del profesorado resulta determinante en este proceso. Collado-Sanchis et al. (2020) demuestran que las actitudes docentes y la autoeficacia percibida frente a la inclusión influyen de manera directa en las expectativas académicas que se proyectan sobre el alumnado. Cuando el profesorado se percibe poco preparado para atender la diversidad, tiende a ajustar sus expectativas a la baja, normalizando rendimientos limitados y reforzando trayectorias educativas empobrecidas. Estas expectativas, aunque no siempre explicitadas, se comunican a través de la interacción cotidiana, el tipo de retroalimentación y la complejidad de las tareas propuestas.

La literatura reciente subraya que estas dinámicas no son individuales, sino estructurales. Pavón y Santo (2025) sostienen que la ausencia de un perfil docente orientado a la inclusión favorece la reproducción de expectativas diferenciadas, donde solo ciertos estudiantes son considerados capaces de alcanzar altos niveles de desempeño. En este marco, la escuela no actúa como espacio de ampliación de oportunidades, sino como instancia que confirma

desigualdades preexistentes mediante prácticas aparentemente pedagógicas.

Las expectativas bajas también se ven reforzadas por representaciones sociales externas a la escuela. González et al. (2025) evidencian que los mitos familiares en torno a la sexualidad de adolescentes con discapacidad inciden en la forma en que las instituciones educativas conciben sus posibilidades de desarrollo integral. Estas creencias contribuyen a la construcción de expectativas restrictivas que limitan no solo el aprendizaje académico, sino la proyección educativa y vital del estudiantado.

Los estudios realizados en contextos latinoamericanos refuerzan esta lectura crítica. Rosa y Gea (2025) muestran que las percepciones docentes hacia estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) influyen en la definición de expectativas académicas reducidas, condicionando la asignación de contenidos, evaluaciones y oportunidades de participación. De manera similar, Pulice (2024) señala que, en contextos urbanos marcados por la desigualdad, las políticas educativas tienden a naturalizar el bajo rendimiento como consecuencia inevitable del origen social, desplazando la responsabilidad institucional.

Desde una perspectiva histórica y simbólica, Benites et al. (2022) evidencian que la exclusión educativa en América Latina se ha sostenido en narrativas que asocian determinados grupos sociales con incapacidad o atraso, legitimando expectativas educativas limitadas a lo largo del tiempo. Ortemberg (2023) complementa esta lectura al señalar que las narrativas hegemónicas

de progreso tienden a excluir simbólicamente a quienes no encajan en los ideales de éxito escolar, reforzando profecías de fracaso que se perpetúan en el sistema educativo.

Finalmente, la evidencia revisada permite afirmar que las expectativas académicas bajas operan como un mecanismo estructural de exclusión simbólica. Al anticipar el fracaso de determinados estudiantes, la escuela contribuye a producirlo, cerrando oportunidades de aprendizaje y debilitando la confianza del estudiantado en sus propias capacidades. Estas profecías de fracaso no solo afectan los resultados académicos, sino que configuran trayectorias educativas marcadas por la desvalorización, la resignación y la salida temprana del sistema educativo.

Resiliencia estudiantil frente a sistemas educativos adversos

Se identifico que la resiliencia estudiantil emerge, en contextos de exclusión, como una respuesta adaptativa frente a sistemas educativos que no garantizan condiciones equitativas de reconocimiento, participación y aprendizaje. No obstante, los estudios coinciden en advertir que dicha resiliencia no puede interpretarse como una virtud individual desvinculada del entorno, sino como una estrategia de supervivencia académica que se activa ante la persistencia de barreras estructurales, simbólicas y epistémicas.

Desde una perspectiva interseccional, Maldonado Esteras (2023) evidencia que estudiantes que experimentan procesos de “doble inclusión”, como mujeres con altas capacidades, desarrollan

formas específicas de resiliencia para sostener su trayectoria educativa en contextos que invisibilizan simultáneamente el género y el talento. Estas estrategias incluyen la búsqueda de espacios alternativos de expresión como la educación artística y la construcción de identidades académicas resistentes frente a expectativas institucionales limitadas. La resiliencia, en este caso, no surge por el acompañamiento del sistema, sino a pesar de sus omisiones.

Un elemento central en la comprensión crítica de la resiliencia es la dimensión epistémica de la exclusión. Cruz Vadillo (2024) sostiene que los sistemas educativos adversos operan desde posiciones de conocimiento que deslegitiman las experiencias, saberes y formas de existencia de ciertos estudiantes. En este marco, la resiliencia se manifiesta como una forma de resistencia cognitiva y simbólica, mediante la cual el estudiantado sostiene su vínculo con el aprendizaje aun cuando no se reconoce plenamente en los marcos epistemológicos dominantes de la escuela.

La literatura pedagógica refuerza esta lectura al señalar que la resiliencia estudiantil se ve condicionada por la presencia o ausencia de puentes institucionales. García García y Elboj Saso destacan que, cuando las escuelas no transforman sus culturas, políticas y prácticas, el peso de la adaptación recae desproporcionadamente sobre el estudiantado excluido. En estos contextos, la resiliencia se convierte en una exigencia implícita: el sistema no se adapta al estudiante, sino que espera que el estudiante resista al sistema.

Desde una mirada formativa y académica, los aportes de la Cátedra Doctoral en Diversidad e Inclusión en Educación subrayan que la resiliencia no puede ser entendida como sustituto de la inclusión. Guido Guevara et al. (2025) advierten que la exaltación acrítica de la resiliencia corre el riesgo de naturalizar la exclusión, al presentar la capacidad de sobreponerse a la adversidad como responsabilidad individual y no como evidencia de fallas estructurales del sistema educativo.

Las narrativas recogidas mediante entrevistas educativas refuerzan esta problematización. Rodríguez (2023) muestra que estudiantes y docentes relatan trayectorias marcadas por el esfuerzo constante para “encajar” en instituciones poco flexibles. Estas narrativas evidencian que la resiliencia estudiantil suele ir acompañada de desgaste emocional, autoexigencia extrema y silenciamiento de las propias necesidades, configurando una permanencia educativa que no siempre se traduce en bienestar ni en justicia educativa.

Finalmente, el análisis de los discursos inclusivos presentes en la literatura infantil aporta una dimensión simbólica relevante. Varón identifica que, si bien algunos relatos promueven mensajes de superación y resiliencia, también existe el riesgo de reproducir narrativas individualizantes que ocultan las condiciones estructurales de la exclusión. Estas representaciones, cuando no son críticamente abordadas, refuerzan la idea de que el éxito educativo depende exclusivamente de la fortaleza personal del estudiante.

Docentes frente a la exclusión: tensiones, dilemas y responsabilidades

Representaciones docentes sobre diversidad y normalidad

La literatura analizada muestra que las representaciones docentes sobre diversidad y normalidad constituyen un eje central en la comprensión de la exclusión educativa, en tanto configuran marcos interpretativos que orientan las prácticas pedagógicas y las decisiones institucionales. Estas representaciones no son individuales ni circunstanciales, sino construcciones sociales e históricas que se sedimentan en discursos profesionales, políticas públicas y culturas escolares, delimitando quiénes son considerados estudiantes “normales” y quiénes quedan ubicados en los márgenes del sistema educativo (Calvo, 2022).

Diversos estudios coinciden en señalar que la noción de normalidad continúa operando como parámetro implícito de referencia en la acción docente. Acosta Tocasuche et al. (2023) identifican que los discursos sobre educación inclusiva, aun cuando buscan mitigar la discriminación escolar, reproducen en ocasiones una visión compensatoria de la diversidad, entendida como excepción frente a una norma homogénea. Esta lógica discursiva refuerza la idea de que ciertos estudiantes requieren “tratamientos especiales”, en lugar de cuestionar los criterios mismos que definen la normalidad escolar.

Desde una perspectiva histórica, la exclusión educativa en América Latina ha estado estrechamente vinculada a

representaciones deficitarias sobre determinados grupos sociales. Benites et al. (2022) evidencian que estas concepciones, heredadas de procesos coloniales y republicanos, han legitimado prácticas educativas que clasifican y jerarquizan al estudiantado según criterios de capacidad, origen social o adecuación cultural. En el ámbito docente, estas representaciones se traducen en expectativas diferenciadas y en la naturalización de trayectorias educativas desiguales.

El análisis de políticas públicas y prácticas institucionales refuerza esta lectura crítica. Pulice (2024) muestra que, en contextos urbanos marcados por la desigualdad, las representaciones docentes suelen alinearse con enfoques normativos que asocian inclusión con asistencia mínima, más que con transformación estructural. Esta concepción limita la responsabilidad pedagógica frente a la diversidad y consolida una normalidad escolar que excluye de manera simbólica a quienes no se ajustan a sus parámetros.

Las representaciones docentes también se ven influidas por narrativas culturales más amplias. Ortemberg (2023) señala que los relatos hegemónicos de inclusión y exclusión presentes en las conmemoraciones nacionales reproducen modelos de ciudadanía que privilegian ciertos sujetos y silencian otros. Estas narrativas inciden en la forma en que la escuela y el profesorado conciben la diversidad, reforzando imágenes de normalidad asociadas al progreso, la productividad y el éxito académico.

Desde una perspectiva transformadora, García García y Elboj Saso sostienen que superar estas representaciones implica cuestionar de manera profunda las bases culturales y epistemológicas de la práctica docente. Sin este cuestionamiento, la diversidad continúa siendo percibida como problema a gestionar y no como valor constitutivo del proceso educativo, reproduciendo tensiones entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana.

Con el fin de sistematizar los principales aportes de la literatura revisada, se presenta a continuación una síntesis comparativa de las representaciones docentes identificadas en los estudios analizados.

Tabla 3

Representaciones docentes sobre diversidad y normalidad en la literatura revisada

Autor/es	Enfoque del análisis	Representación dominante	Implicaciones educativas
Acosta Tocasuche et al. (2023)	Análisis discursivo	Diversidad como excepción	Inclusión compensatoria y no transformadora
Calvo (2022)	Narrativas escolares	Normalidad como parámetro implícito	Trayectorias diferenciadas y exclusión simbólica
Pulice (2024)	Políticas públicas	Inclusión asistencial	Responsabilidad institucional limitada
Benites et al. (2022)	Análisis histórico	Déficit de clasificación	como criterio Jerarquización del estudiantado

Autor/es	Enfoque del análisis	Representación dominante	Implicaciones educativas
Ortemberg (2023)	Análisis cultural	Ciudadanía escolar homogénea	Invisibilización de la diversidad
García García & Elboj Saso	Enfoque pedagógico	Diversidad valor no asumido	Persistencia de barreras culturales

Nota: La tabla sintetiza hallazgos de estudios publicados entre 2022 y 2024. Las representaciones docentes analizadas muestran una tensión persistente entre el discurso inclusivo y la normalidad escolar dominante.

El análisis de la tabla permite identificar que las representaciones docentes sobre diversidad y normalidad se organizan en torno a una matriz común: la persistencia de un ideal de estudiante homogéneo que actúa como referencia tácita de la acción pedagógica. Aunque los discursos inclusivos han ganado presencia en la normativa y en la retórica institucional, la literatura evidencia que estos no siempre se traducen en una redefinición profunda de la normalidad escolar. En consecuencia, la diversidad continúa siendo interpretada como desviación, necesidad especial o excepción tolerada.

Asimismo, la comparación de los estudios muestra que estas representaciones no se originan exclusivamente en el ámbito docente, sino que se encuentran ancladas en marcos históricos, culturales y políticos más amplios. Esta interdependencia explica la resistencia al cambio y la reproducción de prácticas excluyentes incluso en contextos que promueven la inclusión. En este sentido,

transformar las representaciones docentes sobre diversidad y normalidad constituye una condición indispensable para avanzar hacia sistemas educativos que no solo integren, sino que reconozcan y valoren plenamente la pluralidad de trayectorias, identidades y experiencias presentes en la escuela.

Prácticas pedagógicas que reproducen exclusión

Las representaciones docentes sobre diversidad y normalidad se constituyen como un factor decisivo en la producción de inclusión o exclusión educativa. Estas representaciones no se limitan a opiniones individuales, sino que operan como marcos cognitivos y culturales que orientan la interpretación de las diferencias del estudiantado, influyendo directamente en las expectativas pedagógicas, las prácticas de aula y las decisiones institucionales. En este sentido, la noción de “normalidad” continúa funcionando como referente implícito que define los límites de lo aceptable dentro del espacio escolar.

Los estudios sobre actitudes docentes frente a la inclusión revelan la persistencia de concepciones ambivalentes. Rosa y Gea (2025) muestran que, en el contexto de la República Dominicana, el profesorado expresa adhesión discursiva a la inclusión educativa, pero mantiene representaciones que asocian a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) con dificultades estructurales para alcanzar los estándares académicos. Estas

percepciones refuerzan una normalidad escolar que tolera la diversidad solo en la medida en que no cuestione el funcionamiento tradicional del sistema educativo.

En la educación superior, estas representaciones adquieren particular complejidad. Díaz et al. (2025) evidencian que las actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad se encuentran mediadas por concepciones de mérito, autonomía y rendimiento académico propias de este nivel educativo. La discapacidad es frecuentemente interpretada como un elemento disruptivo del ideal de estudiante universitario “autónomo”, lo que refuerza representaciones normalizadoras que legitiman barreras simbólicas y prácticas excluyentes, aun en contextos donde existen políticas formales de inclusión.

La formación inicial del profesorado emerge como un espacio clave en la configuración de estas representaciones. Sellés y Rueda (2025) señalan que, aunque los programas formativos incorporan contenidos relacionados con la inclusión, estos no siempre logran desarticular concepciones arraigadas de normalidad. La falta de experiencias formativas críticas y situadas favorece la reproducción de modelos pedagógicos homogéneos, en los que la diversidad continúa siendo percibida como excepción y no como condición constitutiva del proceso educativo.

Las representaciones docentes también se ven influenciadas por discursos sociales y familiares que atraviesan la escuela. González et al. (2025) muestran que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad, sostenidos por padres y

cuidadores, inciden en la manera en que el profesorado concibe sus posibilidades de desarrollo integral. Estas creencias refuerzan representaciones que infantilizan o desexualizan a los estudiantes con discapacidad, consolidando una normalidad que excluye dimensiones centrales de la experiencia humana y educativa.

Desde una perspectiva crítica y transformadora, los aportes de la *Cátedra Doctoral en Diversidad e Inclusión en Educación* subrayan que las representaciones docentes no son neutras ni inevitables, sino construcciones históricas y epistemológicas susceptibles de ser cuestionadas. Guido Guevara et al. (2025) sostienen que avanzar hacia una educación inclusiva exige desmontar la lógica de la normalidad como criterio de ordenamiento escolar y sustituirla por una comprensión de la diversidad como valor pedagógico, ético y político.

Las narrativas recogidas a través de entrevistas educativas refuerzan esta problemática. Rodríguez (2023) evidencia que muchos docentes reconocen tensiones entre sus convicciones personales y las exigencias institucionales, lo que da lugar a prácticas contradictorias: se declara la inclusión como principio, pero se actúa desde representaciones normalizadoras que limitan la participación plena del estudiantado diverso. Estas tensiones revelan que la transformación de las representaciones docentes requiere no solo formación, sino cambios estructurales en las culturas escolares.

Finalmente, el análisis de los discursos inclusivos presentes en la literatura infantil aporta una dimensión simbólica relevante.

Varón identifica que los libros álbum colombianos, aunque incorporan mensajes de inclusión, a menudo reproducen modelos implícitos de normalidad al presentar la diversidad como rasgo excepcional o superable. Estas representaciones culturales influyen indirectamente en el imaginario docente, reforzando concepciones que separan lo “normal” de lo “diverso” en el espacio educativo.

Formación docente y límites para la atención a la diversidad

La evidencia empírica revisada muestra que la formación docente constituye un factor decisivo para la atención a la diversidad, pero también uno de los principales límites estructurales de la inclusión educativa cuando no logra traducirse en competencias pedagógicas efectivas. En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado aparece atravesada por tensiones entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de la práctica educativa, generando brechas que impactan directamente en la capacidad de respuesta frente a la heterogeneidad del estudiantado.

Los estudios en contextos latinoamericanos evidencian que el profesorado reconoce la inclusión como un principio deseable, pero identifica múltiples obstáculos formativos para su implementación. Dávila et al. (2025), a partir de las percepciones de docentes ecuatorianos de educación infantil, señalan que la insuficiente preparación en estrategias inclusivas, la escasa

articulación entre teoría y práctica y la limitada disponibilidad de apoyos especializados restringen la atención a la diversidad desde los primeros niveles del sistema educativo. Estas carencias formativas tienden a reproducirse a lo largo de la trayectoria profesional, consolidando prácticas homogéneas que no responden a la complejidad del aula.

La autoeficacia docente emerge como un elemento clave en este proceso. Collado-Sanchis et al. (2020) demuestran que los docentes con baja percepción de competencia frente a la inclusión suelen adoptar estrategias defensivas, como la reducción de expectativas o la delegación de la atención a la diversidad en agentes externos. Esta situación revela que la formación docente no solo transmite conocimientos técnicos, sino que configura disposiciones subjetivas que condicionan la toma de decisiones pedagógicas y la disposición a asumir la diversidad como responsabilidad propia.

Desde una perspectiva institucional, los instrumentos basados en el *Index for Inclusion* permiten identificar límites estructurales en la formación y en la cultura escolar. Castillo Armijo et al. (2020) evidencian que, aun cuando existen orientaciones inclusivas a nivel normativo, estas no siempre se acompañan de procesos formativos sistemáticos que transformen las prácticas docentes. La falta de coherencia entre políticas, formación y cultura institucional refuerza una inclusión fragmentaria, dependiente del compromiso individual más que de un proyecto colectivo.

La pandemia por COVID-19 profundizó estas limitaciones formativas. Azorín y Martínez (2023) muestran que la educación en

contextos de emergencia puso en evidencia la fragilidad de la preparación docente para atender la diversidad en escenarios no presenciales. La ausencia de formación específica en tecnologías accesibles, diseño universal del aprendizaje y acompañamiento socioemocional amplificó las desigualdades existentes, trasladando al profesorado la responsabilidad de responder a situaciones para las cuales no había sido preparado.

Desde una mirada propositiva, Pavón y Santo (2025) sostienen que el desarrollo de ambientes educativos inclusivos exige un perfil docente integral, que articule saberes pedagógicos, éticos y relacionales. No obstante, la literatura coincide en que este perfil continúa siendo más un horizonte normativo que una realidad extendida, debido a modelos formativos que privilegian la estandarización curricular por sobre la reflexión crítica sobre la diversidad.

Para sintetizar visualmente los principales límites identificados en la formación docente frente a la atención a la diversidad, se presenta a continuación una representación gráfica de estos factores estructurales.

Figura 3

Límites de la formación docente para la atención a la diversidad



Nota: La figura representa factores recurrentes identificados en la literatura, tales como insuficiente formación pedagógica inclusiva, baja autoeficacia docente, escaso apoyo institucional y brechas entre discurso normativo y práctica educativa.

El análisis de la figura permite comprender que los límites de la formación docente no responden a una carencia aislada, sino a la articulación de múltiples dimensiones que se refuerzan entre sí. La falta de formación específica reduce la autoeficacia del profesorado; esta baja confianza favorece prácticas conservadoras y homogéneas; y dichas prácticas se ven legitimadas por culturas institucionales que no priorizan la transformación inclusiva. En contextos de crisis, como la pandemia, estas debilidades se intensifican, evidenciando que la formación docente, cuando no es continua, situada y respaldada institucionalmente, se convierte en un factor que reproduce exclusión en lugar de contrarrestarla.

Entre la vocación inclusiva y las restricciones institucionales

Se evidencia que una parte significativa del profesorado manifiesta una vocación inclusiva genuina, orientada por principios de justicia social, reconocimiento de la diversidad y compromiso ético con el derecho a la educación. Sin embargo, esta disposición se ve frecuentemente tensionada por restricciones institucionales que limitan su materialización en la práctica cotidiana. La inclusión, en este marco, se configura como un ideal pedagógico que colisiona con estructuras escolares poco flexibles, normativas contradictorias y condiciones de trabajo que restringen la autonomía docente (Oviedo Oviedo, 2022).

Desde el enfoque del modelo social de la discapacidad, Almendros y Gómez (2022) muestran que muchos docentes desarrollan prácticas inclusivas a partir de convicciones personales y trayectorias de lucha colectiva, más que por el respaldo sistemático de las instituciones. Las narrativas analizadas por las autoras evidencian que la voluntad de incluir suele sostenerse en esfuerzos individuales, frecuentemente invisibilizados y emocionalmente costosos, que buscan compensar la ausencia de políticas coherentes y de apoyos estructurales dentro del sistema educativo.

La tensión entre vocación e institución también se expresa en el plano epistemológico. Valarezo-Cueva et al. (2022) sostienen que los sistemas educativos continúan anclados en paradigmas homogeneizadores que entran en contradicción con los enfoques inclusivos promovidos en el discurso académico. En este contexto,

el profesorado se ve obligado a operar en una zona de ambigüedad: mientras se le exige responder a la diversidad, se le evalúa y regula desde lógicas estandarizadas que penalizan la diferencia y limitan la innovación pedagógica.

La formación inicial docente aparece como un espacio donde esta contradicción comienza a gestarse. Sellés y Rueda (2025) señalan que, aunque la inclusión forma parte del discurso formativo, las condiciones institucionales de los centros educativos y los marcos normativos vigentes dificultan su implementación posterior. De este modo, la vocación inclusiva construida en la formación se enfrenta, en la práctica profesional, a restricciones organizativas, curriculares y evaluativas que reducen el margen de acción docente.

La evidencia empírica en educación superior refuerza esta lectura. Ruano et al. (2025) muestran que docentes comprometidos con la inclusión de estudiantes indígenas de primera generación reconocen los límites institucionales para acompañar trayectorias académicas diversas. La falta de programas de apoyo sostenidos, la rigidez administrativa y la escasa articulación intercultural obligan al profesorado a recurrir a estrategias informales y excepcionales, que dependen más del compromiso individual que de una política institucional clara.

Desde la perspectiva del estudiantado, estas tensiones son percibidas como inconsistencias en la experiencia educativa. Pala (2025) evidencia que los estudiantes identifican una brecha entre los discursos de equidad promovidos por las instituciones y las

prácticas efectivamente desplegadas en el aula. Esta disonancia impacta en la percepción de justicia educativa y revela que la vocación inclusiva del profesorado, cuando no es respaldada institucionalmente, resulta insuficiente para garantizar experiencias educativas equitativas.

Instituciones educativas y silencios estructurales Culturales escolares que normalizan la exclusión

La exclusión educativa no se produce únicamente a través de decisiones explícitas o prácticas aisladas, sino que se incorpora de manera orgánica en las culturas institucionales que organizan la vida escolar. Estas culturas actúan como marcos de sentido que regulan expectativas, jerarquizan trayectorias y establecen criterios tácitos de pertenencia, configurando escenarios donde la desigualdad se vuelve parte del funcionamiento cotidiano de la escuela (Calvo, 2022).

Desde una lectura histórica, Benites et al. (2022) muestran que las instituciones educativas latinoamericanas se han construido sobre matrices normativas que privilegian la homogeneidad y el mérito individual como principios rectores. Estas matrices, heredadas de procesos coloniales y republicanos, consolidaron culturas escolares que legitiman la exclusión de aquellos sujetos que no se ajustan a los ideales dominantes de rendimiento, conducta y adaptación. En consecuencia, la exclusión deja de percibirse como una falla del sistema y se presenta como un resultado previsible y socialmente aceptado.

El análisis de los discursos contemporáneos sobre inclusión revela una paradoja persistente. Acosta Tocasuche et al. (2023) advierten que muchas escuelas adoptan un lenguaje inclusivo sin transformar los supuestos culturales que sostienen la discriminación escolar. Este desplazamiento discursivo produce culturas institucionales que proclaman la inclusión mientras mantienen prácticas selectivas . De este modo, la exclusión no desaparece, sino que se vuelve menos visible y más difícil de problematizar.

La dimensión epistémica resulta clave para comprender la profundidad de estas culturas escolares. Cruz Vadillo (2024) sostiene que las instituciones educativas operan desde posiciones de conocimiento que validan ciertos saberes, lenguajes y formas de aprendizaje, al tiempo que deslegitiman otros. Esta selección epistémica configura un orden escolar que silencia experiencias de vulnerabilidad y diversidad, interpretando la exclusión como incapacidad individual y no como efecto de un entramado institucional específico.

Las trayectorias educativas narradas por estudiantes permiten observar cómo estas culturas se encarnan en la experiencia cotidiana. Calvo (2022) documenta que la reiteración de gestos de desatención, expectativas reducidas y omisiones sistemáticas genera procesos de desvinculación progresiva. Estas experiencias no constituyen excepciones, sino manifestaciones coherentes de culturas escolares que han incorporado la desigualdad como parte de su lógica ordinaria.

Desde una perspectiva interseccional, Maldonado Esteras (2023) aporta evidencia sobre la selectividad con la que las culturas escolares reconocen la diversidad. En el caso de estudiantes con altas capacidades atravesadas por variables de género, la institución tiende a legitimar únicamente aquellas diferencias que no cuestionan el orden normativo establecido, invisibilizando otras dimensiones identitarias. Esta forma de reconocimiento parcial refuerza dinámicas de exclusión simbólica bajo la apariencia de inclusión.

El análisis de las políticas educativas refuerza esta interpretación. Pulice (2024) señala que los marcos normativos orientados a la inclusión suelen ser reinterpretados en las escuelas desde lógicas asistencialistas o administrativas, sin generar transformaciones culturales profundas. Como resultado, las culturas escolares continúan normalizando la exclusión y trasladando la responsabilidad de la desigualdad al estudiantado y a sus contextos sociales.

En términos analíticos, las culturas escolares que normalizan la exclusión pueden entenderse como silencios estructurales: prácticas, discursos y rutinas que no enuncian abiertamente la discriminación, pero que delimitan de manera constante quiénes son reconocidos como sujetos educativos plenos. Estas culturas no solo reproducen la desigualdad, sino que la legitiman simbólicamente, constituyéndose en uno de los principales obstáculos para la construcción de instituciones educativas genuinamente inclusivas.

Políticas institucionales y exclusión encubierta

Se advierte que muchas políticas institucionales orientadas formalmente a la inclusión operan, en la práctica, como mecanismos de exclusión encubierta. Esta exclusión no se expresa mediante prohibiciones explícitas, sino a través de regulaciones, protocolos y criterios administrativos que, bajo una retórica de equidad, continúan restringiendo el acceso pleno, la participación y el reconocimiento de determinados grupos de estudiantes dentro de las instituciones educativas.

Una de las formas más persistentes de exclusión encubierta se relaciona con la distancia entre las políticas declaradas y su implementación cotidiana. Rosa y Gea (2025) muestran que, en contextos educativos de la República Dominicana, las instituciones cuentan con normativas inclusivas que coexisten con actitudes docentes ambivalentes y con prácticas institucionales que limitan su efectividad. Esta brecha favorece la consolidación de políticas simbólicas que cumplen una función legitimadora, sin alterar de manera sustantiva las condiciones que producen exclusión.

En el ámbito de la educación superior, estas dinámicas adquieren particular relevancia. Díaz et al. (2025) evidencian que las políticas universitarias de inclusión suelen centrarse en el acceso formal de estudiantes con discapacidad, pero descuidan los apoyos necesarios para garantizar su permanencia y participación académica. De este modo, la inclusión se reduce a un acto administrativo, mientras las barreras curriculares, evaluativas y

actitudinales permanecen intactas, reproduciendo una exclusión silenciosa pero efectiva.

Las políticas institucionales también se ven atravesadas por discursos sociales que influyen en su diseño y aplicación. González et al. (2025) señalan que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad inciden en la formulación de políticas educativas restrictivas, especialmente en el ámbito de la educación sexual. Estas regulaciones, justificadas en supuestos de protección, terminan limitando derechos y reforzando una visión normalizadora que excluye dimensiones fundamentales del desarrollo estudiantil.

Desde una perspectiva cultural más amplia, Ortemberg (2023) aporta un marco interpretativo relevante al analizar las lógicas de inclusión y exclusión presentes en los relatos institucionales. Las políticas educativas, al igual que las conmemoraciones nacionales, tienden a construir narrativas de inclusión que seleccionan qué sujetos y experiencias son reconocidos como parte del proyecto institucional. Aquello que no encaja en estas narrativas queda relegado al margen, no por ausencia normativa, sino por falta de visibilidad y reconocimiento.

La literatura pedagógica subraya que estas políticas encubiertas se sostienen en la ausencia de transformaciones estructurales. García García y Elboj Saso advierten que, sin una revisión profunda de las culturas institucionales y de las barreras organizativas, las políticas inclusivas se convierten en dispositivos de gestión de la diversidad más que en herramientas de justicia

educativa. En este escenario, la inclusión se administra sin cuestionar los criterios que producen desigualdad.

Desde un enfoque formativo y crítico, la Cátedra Doctoral en Diversidad e Inclusión en Educación enfatiza que las políticas institucionales requieren ser concebidas como procesos dinámicos y participativos. Guido Guevara et al. (2025) sostienen que, cuando las políticas se diseñan sin incorporar las voces del estudiantado y del profesorado, tienden a reproducir exclusiones bajo formas burocráticas que diluyen la responsabilidad institucional.

Las narrativas recogidas a través de entrevistas educativas refuerzan esta lectura. Rodríguez (2023) muestra que docentes y estudiantes perciben las políticas inclusivas como discursos distantes de la realidad cotidiana, lo que genera desconfianza y resignación frente a su potencial transformador. Esta desconexión contribuye a que la exclusión encubierta se naturalice como parte del funcionamiento institucional.

La gestión educativa como reproductora de desigualdades

Los estudios analizados permiten sostener que la gestión educativa no constituye un plano neutral de organización institucional, sino un espacio estratégico desde el cual se reproducen o se disputan las desigualdades educativas. Las decisiones vinculadas a la planificación, asignación de recursos, organización curricular y definición de prioridades institucionales configuran condiciones que impactan directamente en las

trayectorias del estudiantado, especialmente de aquellos grupos históricamente marginados.

Una de las principales tensiones identificadas en la literatura se relaciona con la distancia entre los principios inclusivos y las prácticas de gestión efectivamente implementadas. Sellés y Rueda (2025) señalan que, si bien la formación inicial del profesorado incorpora enfoques de inclusión, estos se ven posteriormente limitados por modelos de gestión escolar centrados en la estandarización, el cumplimiento administrativo y la rendición de cuentas. Esta lógica gerencial reduce la capacidad institucional para atender la diversidad, trasladando la responsabilidad de la inclusión a iniciativas individuales y fragmentadas.

La gestión educativa adquiere especial relevancia en el análisis de las trayectorias del estudiantado perteneciente a grupos históricamente excluidos. Ruano et al. (2025) muestran que, en el contexto universitario ecuatoriano, la persistencia académica de estudiantes indígenas de primera generación depende en gran medida de estrategias personales de resiliencia, más que de dispositivos institucionales de acompañamiento. La ausencia de políticas de gestión orientadas al seguimiento integral de trayectorias evidencia una estructura organizativa que, al no adaptarse a la diversidad, contribuye a la reproducción de desigualdades.

Desde la perspectiva del estudiantado, estas dinámicas de gestión se traducen en percepciones de injusticia educativa. Pala (2025) identifica que los estudiantes dotados reconocen

incoherencias entre los discursos institucionales sobre equidad y las prácticas de gestión que regulan la evaluación, el acceso a oportunidades y el reconocimiento académico. Estas percepciones refuerzan la idea de que la desigualdad no es solo pedagógica, sino profundamente organizacional.

El análisis de políticas educativas refuerza esta lectura crítica. Flores y Montalvo (2024) advierten que muchas propuestas de inclusión se formulan sin considerar los mecanismos de gestión necesarios para su implementación sostenida. La falta de articulación entre niveles de decisión, la escasa participación de las comunidades educativas y la débil institucionalización de las políticas inclusivas convierten a la gestión en un factor que neutraliza el potencial transformador de dichas iniciativas.

Desde un enfoque interseccional, Maldonado Esteras (2023) evidencia que la gestión educativa tiende a reconocer la diversidad de manera selectiva. En contextos donde confluyen género y altas capacidades, las decisiones institucionales suelen priorizar criterios de rendimiento y visibilidad, invisibilizando otras dimensiones identitarias. Esta selectividad gestional refuerza desigualdades simbólicas y materiales, al legitimar únicamente aquellas diferencias que no cuestionan el orden institucional establecido.

La dimensión epistémica de la gestión también resulta central para comprender su papel reproductor. Cruz Vadillo (2024) sostiene que las instituciones educativas gestionan desde posiciones de conocimiento que jerarquizan ciertos saberes y experiencias, mientras deslegitiman otros. Estas decisiones, aunque presentadas

como técnicas u organizativas, tienen efectos profundos en la distribución de oportunidades educativas y en el reconocimiento del estudiantado diverso.

Finalmente, el análisis discursivo de la inclusión permite observar cómo la gestión educativa contribuye a la naturalización de la desigualdad. Acosta Tocasuche et al. (2023) señalan que los discursos institucionales tienden a presentar la exclusión como un problema externo o individual, evitando interpelar las propias prácticas de gestión. Esta omisión discursiva consolida una estructura organizativa que reproduce desigualdades bajo la apariencia de neutralidad administrativa.

Invisibilización de las voces excluidas en la toma de decisiones

Los estudios examinados ponen de relieve que uno de los silencios estructurales más persistentes en las instituciones educativas se manifiesta en la escasa participación del estudiantado excluido y de sus familias en los procesos de toma de decisiones. Esta invisibilización no responde únicamente a la ausencia de mecanismos formales de consulta, sino a una lógica institucional que define quiénes son considerados interlocutores legítimos y qué voces merecen ser escuchadas dentro del espacio educativo.

La investigación sobre actitudes y autoeficacia docente muestra que las percepciones del profesorado influyen directamente en la apertura —o cierre— de espacios participativos. Collado-Sanchis et al. (2020) evidencian que cuando los docentes se

perciben poco competentes para atender la diversidad, tienden a adoptar posturas más directivas y menos dialógicas, reduciendo la participación activa de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta dinámica refuerza una cultura institucional donde las decisiones se toman “para” los sujetos excluidos, pero rara vez “con” ellos.

Desde una perspectiva formativa, Pavón y Santo (2025) sostienen que el perfil docente orientado a la inclusión implica no solo competencias pedagógicas, sino también la capacidad de generar espacios de escucha y corresponsabilidad. Sin embargo, la literatura muestra que estas dimensiones suelen quedar relegadas en la práctica institucional, consolidando procesos decisionales verticales que reproducen asimetrías de poder y silencian las experiencias del estudiantado diverso.

La invisibilización de voces excluidas se intensifica cuando intervienen representaciones sociales que operan como filtros normativos. González et al. (2025) señalan que los mitos en torno a la sexualidad de adolescentes con discapacidad influyen en las decisiones institucionales, limitando la participación de los propios estudiantes y de sus familias en la definición de políticas educativas. Estas decisiones, justificadas desde discursos de protección, refuerzan una exclusión simbólica que niega la autonomía y la agencia de los sujetos involucrados.

En contextos latinoamericanos y de educación superior, la literatura confirma la persistencia de estas dinámicas. Rosa y Gea (2025) muestran que las percepciones docentes hacia estudiantes

con NEAE condicionan su inclusión en instancias deliberativas, mientras que Díaz et al. (2025) evidencian que, en la universidad, las decisiones sobre ajustes, evaluaciones y apoyos suelen tomarse sin la participación directa del estudiantado con discapacidad. Esta exclusión de los procesos decisionales refuerza la distancia entre las políticas inclusivas y las experiencias reales de quienes las viven.

La formación inicial docente también desempeña un papel relevante en la reproducción de estos silencios. Sellés y Rueda (2025) advierten que los programas formativos abordan la inclusión desde un enfoque técnico, pero prestan escasa atención a la dimensión participativa y política de la educación. Como resultado, el profesorado ingresa al sistema educativo con herramientas limitadas para incorporar las voces excluidas en la toma de decisiones institucionales.

Con el propósito de representar de manera sintética este proceso de invisibilización, se presenta a continuación una figura que ilustra la relación entre decisiones institucionales, jerarquías de poder y silenciamiento de las voces excluidas.

Figura 4

Invisibilización de las voces excluidas en la toma de decisiones educativas



Nota: La figura representa la centralización de las decisiones institucionales y la limitada participación del estudiantado excluido y sus familias en los procesos deliberativos del sistema educativo.

El análisis de la figura permite comprender que la invisibilización de las voces excluidas no es un fenómeno accidental, sino el resultado de estructuras decisionales jerarquizadas que concentran el poder en actores institucionales específicos. La ausencia de espacios de escucha activa y participación efectiva refuerza una inclusión de carácter tutelar, donde las decisiones se toman desde supuestos normativos sobre las necesidades del otro. Esta lógica reproduce relaciones de dependencia y limita la posibilidad de construir políticas y prácticas educativas verdaderamente inclusivas.

En términos analíticos, la exclusión de las voces marginadas en la toma de decisiones constituye un mecanismo central de reproducción de desigualdades, en tanto priva a los sujetos excluidos de incidir en las condiciones que afectan directamente sus trayectorias educativas. Mientras las instituciones no incorporen de manera sistemática la participación del estudiantado diverso y de sus comunidades, la inclusión continuará operando como un discurso sin traducción efectiva en prácticas democráticas y justas dentro del sistema educativo.

CAPÍTULO III:

**INCLUSIÓN EDUCATIVA: DEL DISCURSO
BIENINTENCIONADO AL DEBATE CIENTÍFICO**

INCLUSIÓN EDUCATIVA: DEL DISCURSO BIENINTENCIONADO AL DEBATE CIENTÍFICO

De la exclusión estructural a la inclusión crítica: marcos teóricos y disputas conceptuales

La inclusión educativa como proyecto político y ético

El abordaje contemporáneo de la inclusión educativa ha superado progresivamente su comprensión como estrategia técnica o respuesta compensatoria, para situarse como un proyecto político y ético orientado a la transformación de las estructuras que producen exclusión. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a integrar sujetos previamente marginados en sistemas inalterados, sino que interpela de manera directa los fundamentos normativos, culturales y epistémicos que sostienen la desigualdad educativa (Oviedo Oviedo, 2022).

En el plano político, la inclusión educativa se articula con la noción de justicia social, en tanto cuestiona la neutralidad aparente de los sistemas educativos y reconoce su papel activo en la reproducción de desigualdades. Oviedo Oviedo (2022) sostiene que inclusión y exclusión constituyen procesos relacionales inseparables, lo que implica que toda política inclusiva debe asumir un posicionamiento explícito frente a las estructuras de poder que jerarquizan sujetos, saberes y trayectorias. Desde esta lectura, la inclusión se configura como una toma de posición política que redefine las responsabilidades del Estado, de las instituciones y de los actores educativos.

El carácter ético de la inclusión educativa se vincula con el reconocimiento de la diversidad como principio constitutivo de la educación y no como excepción a gestionar. Valarezo-Cueva et al. (2022) proponen comprender la inclusión desde un horizonte epistemológico que desafía las lógicas homogeneizadoras del conocimiento escolar. En este marco, la ética inclusiva implica reconocer la legitimidad de múltiples formas de aprender, conocer y participar, cuestionando los criterios tradicionales de normalidad que han delimitado históricamente quiénes son considerados educables.

La traducción de este proyecto político-ético en la práctica educativa revela tensiones significativas. Dávila et al. (2025), a partir del análisis de percepciones docentes en educación infantil, evidencian que la inclusión es frecuentemente comprendida como una responsabilidad moral individual más que como un compromiso institucional colectivo. Esta lectura restringida debilita el alcance político de la inclusión, al desplazar el foco desde la transformación estructural hacia el esfuerzo personal del profesorado.

Las crisis educativas recientes han puesto en evidencia la fragilidad de los compromisos inclusivos cuando no están sostenidos por marcos éticos sólidos. Azorín y Martínez (2023) muestran que, durante la pandemia, muchas decisiones educativas priorizaron la continuidad administrativa por sobre la equidad, revelando que la inclusión no siempre constituye un principio rector en contextos de emergencia. Esta situación expuso los límites de una

inclusión concebida más como discurso que como fundamento ético de la acción educativa.

Instrumentos como el *Index for Inclusion* han contribuido a operacionalizar este enfoque político y ético, al proponer marcos de análisis que integran culturas, políticas y prácticas escolares. Castillo Armijo et al. (2020) destacan que la inclusión requiere coherencia entre estos tres niveles, ya que no puede sostenerse éticamente una política inclusiva en ausencia de culturas escolares que valoren la diversidad y prácticas pedagógicas que la materialicen.

Finalmente, el rol del profesorado resulta central en la concreción de la inclusión como proyecto ético-político. Collado-Sanchis et al. (2020) señalan que las actitudes docentes y la autoeficacia percibida influyen de manera decisiva en la disposición a asumir la inclusión como compromiso profesional. No obstante, cuando estas actitudes no están acompañadas por condiciones institucionales favorables, el proyecto inclusivo corre el riesgo de reducirse a una ética del sacrificio individual, despojándolo de su dimensión política transformadora.

Justicia educativa, equidad y reconocimiento de la diversidad

El debate contemporáneo sobre inclusión educativa ha situado la justicia educativa como eje analítico fundamental para comprender las desigualdades persistentes en los sistemas escolares. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en la

igualdad formal de acceso, la justicia educativa implica examinar cómo se distribuyen oportunidades, apoyos y reconocimientos dentro de las instituciones, atendiendo a las condiciones sociales, culturales y simbólicas que atraviesan a los sujetos educativos. Desde esta perspectiva, la equidad no se reduce a tratar a todos por igual, sino a responder de manera diferenciada a contextos y necesidades diversas.

La literatura especializada destaca el papel del profesorado en la materialización de entornos educativos justos. Pavón y Santo (2025) sostienen que el desarrollo de ambientes inclusivos requiere un perfil docente capaz de articular competencias pedagógicas con una comprensión ética de la diversidad. Sin embargo, los autores advierten que, cuando la formación docente no problematiza las desigualdades estructurales, la equidad se convierte en un principio abstracto que no logra traducirse en prácticas concretas de reconocimiento.

Las representaciones sociales que circulan en torno a determinados colectivos también inciden en la construcción —o negación— de la justicia educativa. González et al. (2025) muestran que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad influyen en las decisiones educativas, limitando el acceso a una educación sexual integral. Estas restricciones, justificadas desde discursos de protección, revelan una concepción de equidad que excluye dimensiones centrales de la experiencia humana, negando el derecho al reconocimiento pleno de la diversidad.

Las actitudes docentes constituyen otro factor clave en este entramado. Rosa y Gea (2025) evidencian que, en contextos donde el profesorado mantiene percepciones ambivalentes hacia estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), la equidad se ve comprometida por expectativas académicas diferenciadas y oportunidades desiguales de participación. Estas prácticas, aunque no siempre explícitas, configuran experiencias educativas que reproducen desigualdad bajo una apariencia de neutralidad.

En el nivel de educación superior, estas tensiones adquieren formas particulares. Díaz et al. (2025) señalan que las concepciones meritocráticas predominantes dificultan el reconocimiento de la diversidad funcional como dimensión legítima de la justicia educativa. La equidad, en estos contextos, suele interpretarse como igualdad de exigencias, invisibilizando las barreras estructurales que afectan a los estudiantes con discapacidad y limitando su permanencia y desarrollo académico.

La formación inicial del profesorado aparece como un espacio estratégico para resignificar estas nociones. Sellés y Rueda (2025) destacan que los programas formativos incorporan discursos sobre equidad e inclusión, pero frecuentemente carecen de herramientas analíticas que permitan comprender la relación entre justicia educativa y desigualdad social. Esta limitación favorece una concepción técnica de la equidad, centrada en ajustes puntuales, en lugar de una comprensión crítica orientada al reconocimiento de la diversidad como principio estructurante del sistema educativo.

Para finalizar, las trayectorias de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos permiten observar con claridad las implicaciones de estas concepciones. Ruano et al. (2025) muestran que los estudiantes indígenas de primera generación en la educación superior experimentan la equidad de manera fragmentada, dependiendo en gran medida de estrategias personales de resiliencia más que de políticas institucionales de reconocimiento. Esta situación evidencia que la justicia educativa no puede sostenerse únicamente en el esfuerzo individual, sino que requiere transformaciones estructurales que integren equidad y reconocimiento como fundamentos del quehacer educativo.

Perspectivas críticas sobre normalidad, diferencia y discapacidad

Las perspectivas críticas en torno a la normalidad, la diferencia y la discapacidad han problematizado de manera sostenida los supuestos sobre los cuales se organiza el sistema educativo moderno. En lugar de concebir la discapacidad como una condición individual o déficit a corregir, estos enfoques la interpretan como una construcción social producida por marcos normativos, decisiones institucionales y culturas educativas que establecen parámetros rígidos de normalidad. Desde esta óptica, la exclusión no se origina en la diferencia en sí misma, sino en la incapacidad del sistema para reconocerla y alojarla de manera legítima.

La formación inicial del profesorado constituye un espacio clave donde se reproducen o se disputan estas concepciones. Sellés

y Rueda (2025) advierten que, pese a la incorporación discursiva de la inclusión, persisten modelos formativos que continúan operando desde una noción implícita de estudiante “promedio”. Esta concepción normalizadora limita la comprensión de la diferencia como valor pedagógico y refuerza prácticas que abordan la discapacidad desde una lógica adaptativa, más que transformadora.

Las trayectorias educativas de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados evidencian los efectos concretos de estas concepciones. Ruano et al. (2025) muestran que los estudiantes indígenas de primera generación en la universidad enfrentan barreras simbólicas y académicas asociadas a modelos institucionales que privilegian formas hegemónicas de conocimiento y desempeño. En este contexto, la diferencia cultural y epistémica es interpretada como desviación de la norma universitaria, obligando al estudiantado a desplegar estrategias de adaptación y resiliencia para sostener su permanencia.

Las percepciones estudiantiles sobre justicia educativa refuerzan esta lectura crítica. Pala (2025) evidencia que los estudiantes dotados identifican tensiones entre los discursos institucionales de equidad y las prácticas que continúan evaluando desde criterios homogéneos. Estas percepciones revelan que la normalidad sigue operando como principio organizador de la vida escolar, restringiendo el reconocimiento de trayectorias y capacidades diversas.

Desde el plano de las políticas públicas, Flores y Montalvo (2024) señalan que muchas iniciativas de inclusión educativa se

diseñan sin cuestionar los supuestos normativos que definen la diferencia como problema. Esta falta de problematización reproduce políticas que integran a los sujetos diversos en estructuras inalteradas, manteniendo intactos los mecanismos que producen exclusión simbólica y material.

Las narrativas culturales más amplias también contribuyen a sostener estas lógicas. Ortemberg (2023) muestra que los relatos institucionales y nacionales construyen modelos de ciudadanía que privilegian ciertos cuerpos, saberes y trayectorias, relegando otros al margen. Estas narrativas influyen en el campo educativo, consolidando imaginarios de normalidad que dificultan la construcción de una inclusión genuinamente crítica.

Desde una perspectiva pedagógica y epistemológica, García García y Elboj Saso subrayan que superar estas limitaciones exige construir puentes entre diversidad y aprendizaje, desplazando la mirada desde el déficit hacia la transformación de las barreras escolares. En esta misma línea, los aportes de la *Cátedra Doctoral en Diversidad e Inclusión en Educación* destacan que la discapacidad y la diferencia deben ser entendidas como categorías relacionales, cuya significación depende de los contextos institucionales y culturales en los que se inscriben (Guido Guevara et al., 2025).

Las entrevistas educativas analizadas por Rodríguez (2023) refuerzan esta problemática al mostrar cómo docentes y estudiantes reconocen la persistencia de prácticas normalizadoras incluso en instituciones que se declaran inclusivas. Estas narrativas evidencian

que la transformación de la normalidad escolar no es un proceso técnico, sino un desafío profundamente político y cultural.

Con el fin de sintetizar visualmente estas tensiones entre normalidad, diferencia y discapacidad, se presenta a continuación una representación gráfica que ilustra la relación entre marcos normativos, prácticas educativas y experiencias de exclusión.

Figura 5

Normalidad, diferencia y discapacidad en el sistema educativo



Nota: La figura representa la interacción entre marcos normativos de normalidad, prácticas educativas homogeneizadoras y la producción de experiencias de exclusión asociadas a la diferencia y la discapacidad.

El análisis de la figura permite comprender que la discapacidad y la diferencia adquieren significado dentro de un entramado institucional que define lo normal y lo anómalo. Cuando la escuela se organiza en torno a criterios homogéneos de aprendizaje, evaluación y participación, la diferencia se convierte en motivo de ajuste, segregación o invisibilización. Esta lógica refuerza

la exclusión simbólica y obliga a los sujetos diversos a adaptarse a estructuras que no han sido pensadas para ellos. Desde una perspectiva crítica, la superación de estas dinámicas requiere desplazar el foco desde la normalización de los sujetos hacia la transformación de los marcos institucionales que producen la exclusión.

Inclusión, interseccionalidad y desigualdades múltiples

Los enfoques interseccionales han enriquecido de manera sustantiva el debate sobre inclusión educativa al evidenciar que las desigualdades no operan de forma aislada, sino mediante la superposición de múltiples ejes de diferenciación que configuran experiencias educativas desiguales. Desde esta mirada, la inclusión no puede comprenderse únicamente en relación con una categoría específica como la discapacidad o las necesidades educativas, sino que debe atender a la convergencia de condiciones sociales, culturales y simbólicas que atraviesan las trayectorias del estudiantado.

La pandemia constituyó un escenario particularmente revelador de estas intersecciones. Azorín y Martínez (2023) muestran que las respuestas educativas de emergencia amplificaron desigualdades preexistentes, afectando de manera diferenciada a estudiantes según su contexto socioeconómico, acceso a recursos tecnológicos y condiciones familiares. Estas dinámicas pusieron en evidencia que las políticas inclusivas diseñadas desde enfoques

homogéneos resultan insuficientes para abordar realidades complejas atravesadas por desigualdades múltiples.

Herramientas como el *Index for Inclusion* han permitido visibilizar estas interacciones al proponer un análisis integrado de culturas, políticas y prácticas escolares. Castillo Armijo et al. (2020) señalan que la inclusión efectiva requiere reconocer cómo distintos factores discapacidad, origen social, género o pertenencia cultural se articulan en la producción de exclusión. Cuando estas intersecciones no son consideradas, las acciones inclusivas tienden a fragmentarse y a beneficiar únicamente a ciertos grupos, reproduciendo nuevas formas de desigualdad.

El rol del profesorado resulta central en la gestión de estas complejidades. Collado-Sanchis et al. (2020) evidencian que las actitudes docentes y la autoeficacia percibida frente a la diversidad influyen en la capacidad de reconocer y atender desigualdades interseccionales. Cuando el profesorado carece de herramientas para comprender estas interacciones, suele recurrir a categorías simplificadoras que invisibilizan la multiplicidad de experiencias del estudiantado. Desde una perspectiva formativa, Pavón y Santo (2025) subrayan que el desarrollo de ambientes educativos inclusivos exige perfiles docentes capaces de leer la diversidad desde marcos complejos y no lineales. La inclusión interseccional, en este sentido, demanda competencias que vayan más allá de la adaptación individual, incorporando una comprensión crítica de las desigualdades estructurales que atraviesan a los sujetos educativos.

Las representaciones sociales vinculadas a la discapacidad ofrecen un ejemplo claro de estas intersecciones. González et al. (2025) muestran que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad se entrelazan con concepciones de género, edad y normalidad, produciendo exclusiones específicas que no pueden explicarse desde una sola categoría analítica. Estas creencias influyen en las prácticas educativas y limitan el reconocimiento integral de los derechos del estudiantado.

En contextos latinoamericanos y de educación superior, estas dinámicas se intensifican. Rosa y Gea (2025) evidencian que estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo experimentan formas diferenciadas de exclusión cuando estas se combinan con factores socioeconómicos o culturales. De manera similar, Díaz et al. (2025) señalan que, en la universidad, la intersección entre discapacidad y criterios meritocráticos genera barreras adicionales que afectan la permanencia y el reconocimiento académico. Desde este marco, la inclusión interseccional se configura como un desafío teórico y práctico que exige superar enfoques categoriales y adoptar lecturas integrales de la desigualdad. Reconocer la coexistencia de múltiples ejes de exclusión implica repensar las políticas, las prácticas pedagógicas y las culturas institucionales, de modo que la inclusión deje de ser una suma de acciones parciales y se convierta en un proyecto capaz de responder a la complejidad de las experiencias educativas contemporáneas.

Tensiones entre discursos inclusivos y prácticas institucionales

El análisis crítico de la inclusión educativa revela una brecha persistente entre los discursos inclusivos y las prácticas institucionales efectivamente desplegadas. Mientras la inclusión se consolida como un principio ampliamente legitimado en el plano normativo, académico y retórico, su traducción en transformaciones estructurales continúa siendo limitada. Esta disociación no constituye una contradicción accidental, sino una expresión de las disputas políticas, epistemológicas y organizativas que atraviesan a los sistemas educativos contemporáneos.

Desde una perspectiva de justicia social, Oviedo Oviedo (2022) sostiene que los discursos inclusivos suelen operar como enunciados moralmente deseables que no siempre cuestionan los mecanismos estructurales de exclusión. En este sentido, la inclusión es incorporada al lenguaje institucional sin alterar los criterios de normalidad, evaluación y organización escolar que producen desigualdad. La retórica inclusiva, así, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo legitimador que invisibiliza las prácticas excluyentes que persisten en la vida cotidiana de las instituciones.

Las narrativas analizadas desde el modelo social de la discapacidad refuerzan esta lectura crítica. Almendros y Gómez (2022) evidencian que las luchas por el derecho a la educación se desarrollan, en muchos casos, en tensión con instituciones que proclaman la inclusión mientras mantienen estructuras rígidas y poco permeables a la diversidad. Las experiencias colectivas y

personales recuperadas por las autoras muestran que la inclusión se sostiene más en la resistencia de los sujetos que en la coherencia de las prácticas institucionales. En el plano epistemológico, Valarezo-Cueva et al. (2022) advierten que los discursos inclusivos suelen coexistir con marcos de conocimiento homogeneizadores que limitan su alcance transformador. Cuando la diversidad no es asumida como principio organizador del saber escolar, la inclusión queda reducida a ajustes periféricos que no interpelan el núcleo del modelo educativo. Esta tensión explica por qué muchas instituciones logran incorporar el lenguaje de la inclusión sin modificar sus lógicas internas.

La evidencia empírica en contextos escolares refuerza esta problemática. Dávila et al. (2025) muestran que, en educación infantil, el profesorado identifica factores que promueven la inclusión, pero señala también la falta de condiciones institucionales para implementarlos de manera sostenida. Esta situación genera una disonancia entre el compromiso discursivo con la inclusión y prácticas condicionadas por la sobrecarga laboral, la escasez de recursos y la ausencia de apoyos especializados. La pandemia profundizó estas tensiones. Azorín y Martínez (2023) documentan que, en contextos de crisis, las instituciones priorizaron la continuidad administrativa y la estandarización de respuestas, relegando la equidad a un plano secundario. Este escenario evidenció que los discursos inclusivos no siempre funcionan como principios orientadores de la acción institucional, sino como marcos retóricos susceptibles de ser suspendidos ante contingencias.

Herramientas diagnósticas como el *Index for Inclusion* han permitido visibilizar estas incoherencias. Castillo Armijo et al. (2020) destacan que la inclusión requiere coherencia entre culturas, políticas y prácticas escolares. No obstante, sus hallazgos muestran que muchas instituciones presentan avances discursivos en el nivel de las políticas, sin lograr transformaciones equivalentes en las prácticas pedagógicas ni en las culturas organizacionales.

El rol del profesorado aparece atravesado por estas contradicciones. Collado-Sanchis et al. (2020) y Pavón y Santo (2025) coinciden en señalar que las actitudes docentes favorables a la inclusión se ven limitadas cuando las instituciones no generan condiciones estructurales para sostenerlas. En estos contextos, la inclusión se convierte en una responsabilidad individual, debilitando su potencial como proyecto colectivo e institucional. Con el fin de sintetizar las principales tensiones identificadas en la literatura revisada, se presenta a continuación una tabla comparativa que articula discursos inclusivos predominantes y prácticas institucionales observadas.

Tabla 4

Tensiones entre discursos inclusivos y prácticas institucionales

Dimensión analizada	Discurso inclusivo predominante	Prácticas institucionales recurrentes
Marco normativo	Inclusión como derecho universal	Aplicación fragmentada y desigual

Dimensión analizada	Discurso inclusivo predominante	Prácticas institucionales recurrentes
Cultura escolar	Valoración de la diversidad	Persistencia de modelos normalizadores
Organización institucional	Atención a la diversidad	Rigidez curricular y administrativa
Rol docente	Compromiso ético con la inclusión	Sobrecarga y responsabilización individual
Evaluación educativa	Equidad y flexibilidad	Criterios homogéneos de rendimiento

Nota: La tabla sintetiza hallazgos de estudios publicados entre 2020 y 2025. Las tensiones identificadas reflejan la coexistencia de avances discursivos con prácticas institucionales que limitan la inclusión efectiva.

El conjunto de relaciones que se desprende de la tabla permite inferir que la inclusión educativa funciona, en la práctica, como un principio normativo desacoplado de los dispositivos que regulan la vida institucional. Lo que se observa no es una contradicción puntual, sino una regularidad: las instituciones asumen el lenguaje de la inclusión mientras preservan los criterios operativos que ordenan la selección, la jerarquización y la exclusión. En consecuencia, la inclusión no reconfigura el sistema; se superpone a él sin modificar su lógica de base.

Uno de los elementos más reveladores es que la inclusión aparece subordinada a la estructura existente, y no al revés. Las prácticas institucionales no se reorganizan a partir de la diversidad, sino que la diversidad es gestionada dentro de marcos previamente definidos. Esto implica que la inclusión queda condicionada por la rigidez organizativa, curricular y evaluativa, lo que conduce a una respuesta fragmentada: se atienden casos, no se transforman condiciones. De esta manera, la desigualdad no se elimina, sino que se redistribuye de forma menos visible.

Asimismo, puede inferirse que la institución desplaza la tensión inclusiva hacia los actores individuales. La coherencia entre discurso y práctica no se resuelve estructuralmente, sino que se externaliza en el profesorado, que debe compensar con esfuerzo personal aquello que el sistema no garantiza. Esta lógica produce un escenario desigual: la experiencia educativa del estudiantado depende más de quién ejecuta la inclusión que de la institución que la declara. El resultado es una inclusión inestable, variable y profundamente inequitativa.

Otro aspecto que se desprende con claridad es que los mecanismos de evaluación actúan como instancias de verificación del orden normalizador. Aunque el discurso promueve flexibilidad y equidad, los criterios que definen éxito, rendimiento y legitimidad académica permanecen homogéneos. Esto implica que la inclusión es tolerada siempre que no altere los parámetros mediante los cuales la institución decide quién progresa y quién queda rezagado. En este sentido, la evaluación funciona como un límite estructural

que neutraliza los efectos del discurso inclusivo. La tabla también permite inferir que la cultura institucional acepta la diversidad en el plano simbólico, pero la restringe en el plano operativo. La diversidad es celebrada como valor abstracto, pero no como criterio que reorganice tiempos, saberes, expectativas o trayectorias. Esta disociación produce una inclusión simbólica que convive con prácticas cotidianas de exclusión silenciosa, generando en el estudiantado experiencias de pertenencia parcial y reconocimiento condicionado.

Transformaciones educativas para la inclusión: experiencias, estrategias y horizontes posibles

Escuelas inclusivas y cambio cultural: más allá de la integración

El análisis de la literatura reciente permite sostener que la construcción de escuelas inclusivas implica un desplazamiento cultural profundo que supera con creces la lógica de la mera integración de estudiantes diversos en estructuras escolares inalteradas. La inclusión, en este marco, no se define por la presencia física del alumnado históricamente excluido, sino por la transformación de las creencias, valores y prácticas que organizan la vida institucional y definen quién pertenece legítimamente al espacio educativo.

Las actitudes y percepciones del profesorado emergen como un componente decisivo en este proceso de cambio cultural. Rosa y Gea (2025) evidencian que, incluso en contextos donde existen políticas inclusivas, persisten representaciones docentes que

asocian la diversidad con dificultad, carga adicional o excepción pedagógica. Estas percepciones condicionan las expectativas académicas y limitan la participación plena del estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, reproduciendo una inclusión formal que no logra modificar las jerarquías simbólicas del aula.

En el ámbito de la educación superior, estas dinámicas adquieren particular complejidad. Díaz et al. (2025) muestran que las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad suelen coexistir con concepciones meritocráticas fuertemente arraigadas. Esta tensión cultural restringe el alcance de las prácticas inclusivas, ya que la diferencia es aceptada únicamente en la medida en que no cuestione los criterios tradicionales de rendimiento, evaluación y excelencia académica.

La transformación cultural de la escuela también se ve obstaculizada por representaciones sociales que trascienden el espacio institucional. González et al. (2025) señalan que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad influyen en las prácticas educativas, generando restricciones que limitan el acceso a una educación integral. Estas creencias, socialmente compartidas, se filtran en la cultura escolar y refuerzan una inclusión tutelar que niega la autonomía y la agencia del estudiantado diverso.

Desde la formación inicial del profesorado, Sellés y Rueda (2025) advierten que, aunque los discursos sobre inclusión han sido incorporados en los programas formativos, el cambio cultural requerido para sostener escuelas inclusivas sigue siendo

insuficiente. La inclusión es abordada con frecuencia desde un enfoque técnico, centrado en estrategias y adaptaciones, sin problematizar los supuestos culturales que definen la normalidad escolar. Esta limitación dificulta que el profesorado actúe como agente de transformación institucional.

Las experiencias del estudiantado perteneciente a grupos históricamente marginados permiten observar los efectos de estas tensiones culturales. Ruano et al. (2025) muestran que los estudiantes indígenas de primera generación en la universidad desarrollan estrategias de resiliencia para sostener su trayectoria académica en contextos que no han sido culturalmente pensados para ellos. Esta situación evidencia que la inclusión, cuando no se acompaña de un cambio cultural, traslada la responsabilidad de la adaptación a los propios sujetos excluidos.

Innovaciones pedagógicas para atender la diversidad en el aula

La literatura reciente coincide en señalar que las innovaciones pedagógicas orientadas a la inclusión no pueden entenderse como simples incorporaciones metodológicas, sino como reconfiguraciones profundas de las relaciones pedagógicas, los saberes legitimados y las formas de participación en el aula. Atender la diversidad implica desplazar la enseñanza desde modelos homogéneos hacia prácticas flexibles que reconozcan trayectorias, capacidades y experiencias diferenciadas del estudiantado.

Uno de los aportes más relevantes en este campo se vincula con el uso de estrategias pedagógicas que amplían las formas de

expresión y comprensión del aprendizaje. Pala (2025) muestra que herramientas como los mapas mentales digitales permiten visibilizar percepciones estudiantiles sobre justicia y equidad, ofreciendo alternativas a los formatos evaluativos tradicionales. Estas innovaciones no solo diversifican los modos de aprender, sino que cuestionan los criterios únicos de validación del conocimiento, favoreciendo una participación más equitativa en el aula.

Desde una perspectiva artística y creativa, Maldonado Esteras (2023) evidencia que la educación artística constituye un espacio privilegiado para abordar la diversidad desde enfoques no normativos. La autora muestra cómo las prácticas artísticas posibilitan una doble inclusión de género y de altas capacidades al habilitar lenguajes expresivos que trascienden las jerarquías académicas convencionales. En este sentido, la innovación pedagógica se configura como una estrategia para desestabilizar categorías rígidas de normalidad y rendimiento.

El análisis de las políticas educativas aporta un marco complementario para comprender estas innovaciones. Flores y Montalvo (2024) sostienen que las prácticas pedagógicas inclusivas solo adquieren sostenibilidad cuando se articulan con políticas institucionales que las respalden. Sin esta articulación, las innovaciones quedan relegadas a experiencias aisladas, dependientes de la iniciativa individual del profesorado, lo que limita su impacto estructural en la atención a la diversidad.

La dimensión epistémica de la innovación pedagógica resulta central en este debate. Cruz Vadillo (2024) advierte que

muchas propuestas inclusivas fracasan porque no cuestionan los marcos de conocimiento desde los cuales se enseña. Atender la diversidad exige reconocer que el aula es un espacio atravesado por relaciones de poder, donde ciertos saberes y experiencias son legitimados mientras otros son silenciados. La innovación, en este sentido, implica revisar qué conocimientos se enseñan, cómo se enseñan y desde qué posiciones se construye la autoridad pedagógica.

Los análisis discursivos de la educación inclusiva refuerzan esta mirada crítica. Acosta Tocasche et al. (2023) muestran que los discursos pedagógicos orientados a mitigar la discriminación escolar enfatizan la necesidad de prácticas que promuevan el reconocimiento, la participación y el diálogo. Sin embargo, advierten que estas prácticas pierden eficacia cuando no se acompañan de transformaciones en la organización del aula y en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Las trayectorias educativas narradas desde la experiencia estudiantil permiten observar los efectos concretos de estas innovaciones o de su ausencia. Calvo (2022) evidencia que las prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia y a reducir las experiencias de exclusión simbólica. Por el contrario, la persistencia de metodologías uniformes refuerza trayectorias fragmentadas y sentimientos de no reconocimiento.

Finalmente, el análisis de experiencias en contextos urbanos muestra que las innovaciones pedagógicas también cumplen una

función política. Pulice (2024) señala que las prácticas inclusivas en el aula pueden operar como estrategias de resistencia frente a políticas públicas que no siempre logran garantizar el derecho efectivo a la educación. En estos escenarios, la innovación pedagógica no solo atiende la diversidad, sino que se constituye como una forma de disputar sentidos y ampliar horizontes de inclusión dentro del sistema educativo.

Participación estudiantil y democratización de la vida escolar

La participación estudiantil se configura como un eje estratégico para avanzar hacia la democratización de la vida escolar, en tanto cuestiona las formas tradicionales de organización educativa basadas en la verticalidad y la exclusión de las voces subalternizadas. La literatura revisada coincide en señalar que la inclusión no puede consolidarse sin la incorporación activa del estudiantado en los procesos de decisión que estructuran la experiencia educativa, ya que la ausencia de participación reproduce desigualdades históricas y limita el reconocimiento de la diversidad.

El análisis histórico de la exclusión educativa en América Latina permite comprender la profundidad estructural de este problema. Benites et al. (2022) muestran que, desde períodos prehispánicos hasta la contemporaneidad, los sistemas educativos han operado como espacios de regulación social donde amplios sectores de la población fueron sistemáticamente excluidos de la toma de decisiones. Esta herencia histórica se expresa hoy en

instituciones escolares que mantienen formas de participación simbólica, sin una redistribución efectiva del poder pedagógico y organizativo.

Desde una perspectiva cultural, Ortemberg (2023) aporta un marco interpretativo relevante al analizar las lógicas de inclusión y exclusión en los relatos conmemorativos latinoamericanos. Estas narrativas, al seleccionar qué voces son representadas y cuáles permanecen ausentes, reproducen mecanismos similares a los observados en el ámbito escolar. En la escuela, la democratización se ve limitada cuando la participación estudiantil es concebida como un acto ceremonial y no como un derecho político que interpela las jerarquías institucionales.

Las propuestas orientadas a la superación de barreras educativas refuerzan la centralidad de la participación. García García y Elboj Saso sostienen que construir escuelas inclusivas implica generar espacios de diálogo donde el estudiantado participe activamente en la definición de normas, prácticas y proyectos educativos. Esta participación no solo favorece el reconocimiento de la diversidad, sino que transforma la cultura escolar al desplazar la autoridad exclusiva del profesorado hacia modelos más colaborativos y horizontales.

Desde un enfoque formativo y crítico, la *Cátedra Doctoral en Diversidad e Inclusión en Educación* subraya que la democratización de la vida escolar requiere comprender la participación como proceso pedagógico en sí mismo. Guido Guevara et al. (2025) destacan que involucrar al estudiantado en la toma de

decisiones contribuye al desarrollo de ciudadanía crítica y fortalece el sentido de pertenencia, especialmente en contextos marcados por la exclusión social y cultural.

Las narrativas recogidas a través de entrevistas educativas ofrecen evidencia cualitativa de estas dinámicas. Rodríguez (2023) muestra que, cuando las escuelas habilitan espacios reales de participación estudiantil, se producen transformaciones en las relaciones pedagógicas y en la percepción de justicia educativa. Por el contrario, la exclusión sistemática de las voces estudiantiles genera desafección, resistencia pasiva y trayectorias educativas fragmentadas.

La dimensión simbólica de la participación también se manifiesta en los materiales culturales que circulan en el ámbito escolar. Varón (2022) analiza los discursos sobre inclusión presentes en los libros álbum de la literatura infantil colombiana y evidencia cómo estos relatos pueden contribuir o no a legitimar la voz de los sujetos históricamente excluidos. La representación del estudiantado como agente activo de su aprendizaje resulta clave para construir imaginarios escolares más democráticos.

Formación docente crítica para la inclusión y la justicia social

La formación docente orientada a la inclusión y la justicia social se configura, en la literatura revisada, como un proceso que trasciende la adquisición de competencias técnicas y se inscribe en un posicionamiento ético, político y epistemológico frente a la desigualdad educativa. Desde esta perspectiva, formar docentes

inclusivos implica problematizar las condiciones estructurales que producen exclusión y reconocer el papel del profesorado como agente crítico en la transformación de las instituciones educativas.

Las narrativas de lucha por el derecho a la educación analizadas por Almendros y Gómez (2022) evidencian que la inclusión no emerge espontáneamente de la buena voluntad profesional, sino de procesos formativos que permiten comprender la discapacidad y la diferencia desde el modelo social. Estas narrativas muestran que, cuando la formación docente incorpora la experiencia vivida de los sujetos excluidos, se generan marcos de interpretación que cuestionan prácticas asistencialistas y promueven una pedagogía basada en el reconocimiento y la corresponsabilidad.

Desde el campo de la justicia social, Oviedo Oviedo (2022) sostiene que la formación docente debe asumir explícitamente la relación entre educación, poder y exclusión. La inclusión, en este sentido, no puede ser abordada como una estrategia neutral, sino como una opción política que interpela los modos en que el sistema educativo distribuye oportunidades y legitima saberes. Una formación docente crítica permite visibilizar estas relaciones y evita reducir la inclusión a un conjunto de procedimientos descontextualizados.

El componente epistemológico de la formación adquiere particular relevancia en este debate. Valarezo-Cueva et al. (2022) advierten que muchos programas formativos incorporan el discurso inclusivo sin cuestionar los paradigmas de conocimiento que

sostienen la homogeneidad escolar. Desde su análisis, la formación docente para la inclusión requiere un horizonte epistemológico que reconozca la pluralidad de saberes y experiencias, desplazando la centralidad de modelos únicos de aprendizaje y evaluación.

La evidencia empírica en contextos escolares refuerza estas consideraciones. Dávila et al. (2025) muestran que los docentes de educación infantil identifican la formación continua como un factor clave para promover prácticas inclusivas, pero señalan también limitaciones asociadas a enfoques formativos excesivamente instrumentales. Cuando la formación se centra únicamente en técnicas y adaptaciones, sin abordar las creencias y representaciones subyacentes, su impacto transformador resulta limitado.

Las crisis educativas recientes han puesto a prueba la solidez de estos procesos formativos. Azorín y Martínez (2023) evidencian que, durante la pandemia, muchos docentes carecían de marcos críticos para responder a la profundización de las desigualdades, lo que derivó en prácticas que, aun bienintencionadas, reprodujeron exclusiones. Este escenario reveló la necesidad de una formación docente que prepare para la toma de decisiones éticas en contextos de alta complejidad e incertidumbre.

Herramientas de autoevaluación institucional como el Index for Inclusion aportan elementos relevantes para este enfoque formativo. Castillo Armijo et al. (2020) destacan que la formación docente debe articularse con procesos colectivos de reflexión sobre culturas, políticas y prácticas escolares. De este modo, la inclusión

deja de ser una responsabilidad individual y se convierte en un compromiso institucional sostenido por comunidades profesionales críticas.

Políticas educativas inclusivas: avances, límites y desafíos futuros

El análisis de la producción académica reciente permite identificar que las políticas educativas inclusivas han experimentado avances significativos en el plano normativo y declarativo, consolidándose como un eje transversal en los sistemas educativos contemporáneos. No obstante, estos avances conviven con límites estructurales que restringen su impacto real sobre las experiencias educativas del estudiantado, especialmente de aquellos grupos históricamente excluidos. Las políticas inclusivas se configuran, así, como un campo de tensiones entre intencionalidad transformadora y persistencia de prácticas institucionales normalizadoras.

Uno de los principales avances señalados en la literatura es la incorporación progresiva de la inclusión en los marcos de formación y actuación docente. Pavón y Santo (2025) destacan que las políticas educativas han comenzado a perfilar un modelo docente orientado al desarrollo de ambientes inclusivos, reconociendo la diversidad como componente constitutivo del aula. De manera complementaria, Sellés y Rueda (2025) muestran que la formación inicial del profesorado incorpora con mayor frecuencia contenidos vinculados a la inclusión, lo que refleja un reconocimiento institucional del problema.

Sin embargo, estos avances presentan límites claros cuando se analizan sus efectos en la práctica educativa. Collado-Sanchis et al. (2020) evidencian que las actitudes y la autoeficacia docente continúan condicionando la implementación de las políticas inclusivas, lo que sugiere que las normativas no logran transformar por sí mismas las creencias y disposiciones profesionales. Esta brecha entre política y práctica se traduce en respuestas educativas desiguales, dependientes del contexto institucional y de la trayectoria individual del profesorado.

Las políticas inclusivas también enfrentan límites derivados de representaciones sociales profundamente arraigadas. González et al. (2025) muestran que los mitos sobre la sexualidad de adolescentes con discapacidad influyen en la formulación y aplicación de políticas educativas restrictivas, especialmente en el ámbito de la educación sexual. Estas políticas, aunque presentadas como medidas de protección, terminan reproduciendo exclusiones simbólicas que restringen derechos fundamentales y refuerzan una visión tutelar del estudiantado diverso.

En contextos latinoamericanos, estas tensiones se intensifican. Rosa y Gea (2025) señalan que las políticas orientadas a la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo no siempre logran modificar las prácticas escolares, debido a la persistencia de culturas institucionales selectivas. De manera similar, Díaz et al. (2025) evidencian que, en la educación superior, las políticas inclusivas se ven limitadas por lógicas

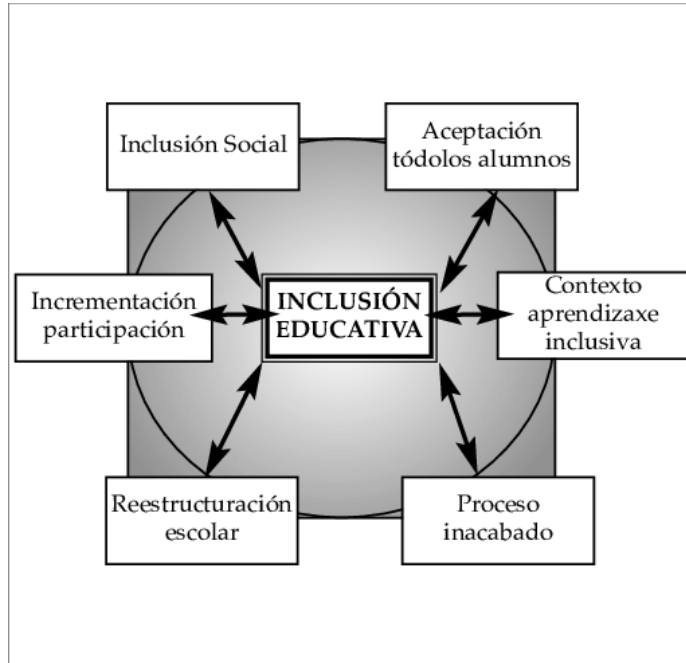
meritocráticas que dificultan el reconocimiento efectivo de la diversidad funcional.

Las trayectorias del estudiantado permiten observar con claridad los desafíos pendientes. Ruano et al. (2025) muestran que los estudiantes indígenas de primera generación dependen en gran medida de estrategias personales de resiliencia para sostener su permanencia en el sistema universitario, lo que revela la insuficiencia de las políticas inclusivas para garantizar condiciones estructurales de equidad. Asimismo, Pala (2025) evidencia que las percepciones estudiantiles sobre justicia educativa reflejan incoherencias entre los discursos de equidad y las decisiones institucionales que regulan el acceso a oportunidades y reconocimientos académicos.

Con el fin de sintetizar visualmente las tensiones entre avances normativos y límites operativos de las políticas educativas inclusivas, se presenta a continuación una figura que ilustra los principales niveles de intervención y sus efectos en la experiencia educativa.

Tabla 5

Avances, límites y desafíos de las políticas educativas inclusivas



Nota: La figura representa la relación entre políticas inclusivas, condiciones institucionales y experiencias educativas, destacando las brechas entre el nivel normativo y la implementación práctica.

El análisis de la figura permite inferir que las políticas educativas inclusivas tienden a concentrar sus avances en el nivel normativo y formativo, mientras que los mayores desafíos se sitúan en la transformación de las culturas institucionales y de los dispositivos que regulan la evaluación, la participación y la permanencia. Esta distribución desigual de esfuerzos explica por qué las políticas inclusivas logran ampliar el acceso, pero muestran

dificultades para garantizar trayectorias educativas sostenidas y experiencias de reconocimiento pleno.

En términos prospectivos, la literatura revisada converge en señalar que los desafíos futuros de las políticas educativas inclusivas pasan por fortalecer su carácter estructural y participativo. Esto implica articular formación docente, cambio cultural institucional y mecanismos de seguimiento que incorporen las voces del estudiantado. Sin estas transformaciones, las políticas inclusivas corren el riesgo de mantenerse como marcos bienintencionados que, si bien amplían el discurso de derechos, no logran alterar de manera sustantiva las condiciones que producen desigualdad en los sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Tocasuche, N. M., Aldana Caballero, A. C., Herrera Izquierdo, D. C., & Luna Matallana, M. (2023). Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/10991>
- Almendros, I. C., & Gómez, M. T. R. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación:: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (41), 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Azorín, C., & Martínez, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista complutense de educación*, 34(1). <https://doi.org/10.5209/rced.76761>
- Benites, O. V., Jilaja, E. V. A., Castro, D. E. M., & Ayala, L. F. B. (2022). Exclusión educativa en Perú: Desde las épocas prehispánicas hasta el bicentenario de la República. *Revista de ciencias sociales*, 28(4), 470-483. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8703856.pdf>
- Calvo, M. (2022). *Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). <https://doi.org/10.35537/10915/147368>
- Castillo Armijo, P., Miranda Carvajal, C., Norambuena Sandoval, I., & Galloso Galvez, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Cruz Vadillo, R. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 63-84. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.626>

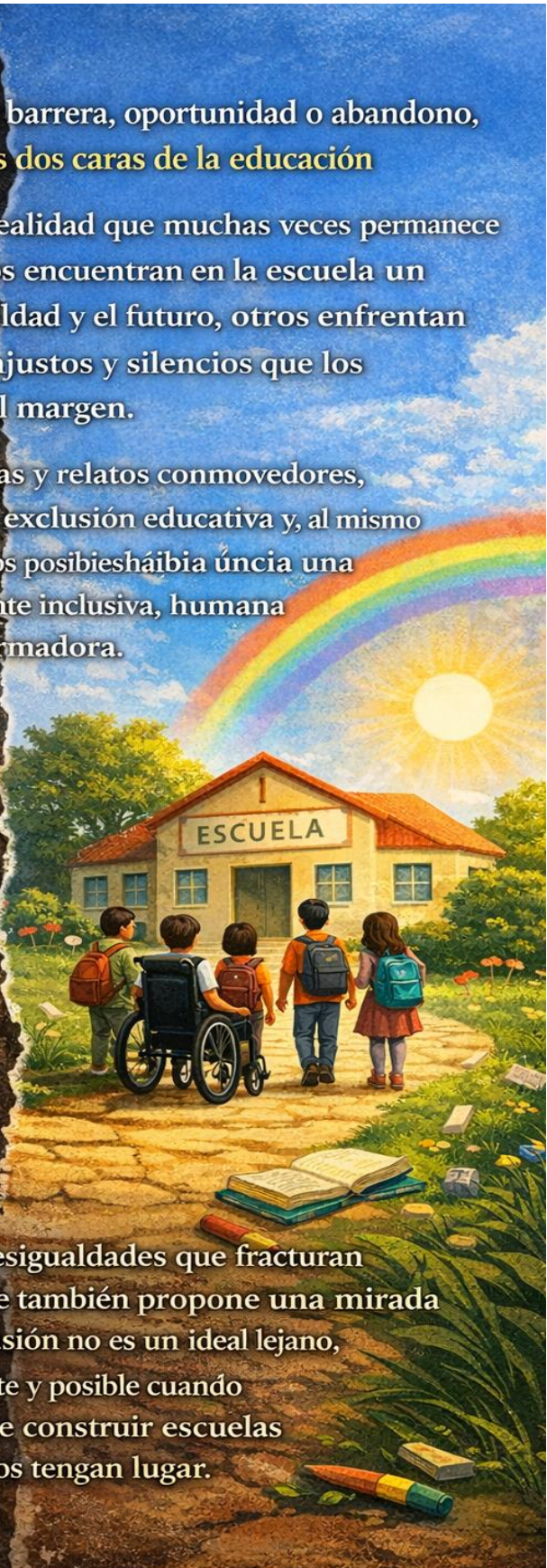
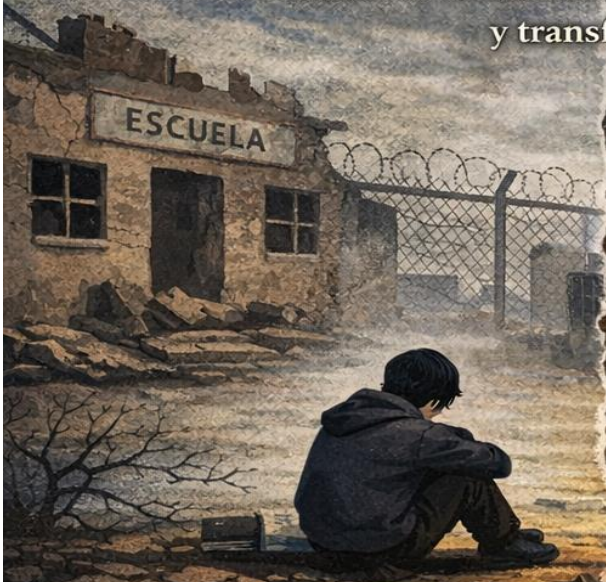
- Dávila, P. C. V., Sánchez-Rodríguez, A., Gómez, Á. H., & Rojas, A. D. G. (2025). Percepciones de docentes ecuatorianos de educación infantil sobre los principales factores que promueven la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 265-291. <https://doi.org/10.63122/waohmd29>
- Díaz, F. E. G., Veragua, F. V., Zumarán, J. O., Barraza, B. R., & Pangué, J. G. (2025). Actitudes hacia la inclusión de alumnos en situación de discapacidad en la educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 185-200. <https://doi.org/10.63122/36mnzv61>
- Flores, E. S., & Montalvo, K. R. (2024). Creando caminos para la construcción de una política de inclusión educativa. *El Cardo*, (20), 1-21. <https://doi.org/10.33255/18511562/1801>
- García García, N., & Elboj Saso, C. M. Construyendo Puentes: Educación Inclusiva y Superación de Barreras. <https://zaguan.unizar.es/record/149656>
- González, E. E. B., Salazar, I. Y. A., & Dominguez, A. A. (2025). Mitos sobre sexualidad en padres de adolescentes con discapacidad: implicaciones para la educación sexual inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 227-244. <https://doi.org/10.63122/1td40c42>
- Guido Guevara, S., Manjarrés Carrizalez, D., Camargo Uribe, Á., Soler Martín, C., Posada, J., Rozo, C., ... & Scarpini, M. (2025). Diversidad e inclusión en educación. *Cátedra Doctoral*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21040>
- Maldonado Esteras, S. (2023). La doble inclusión: género y altas capacidades a través de la educación artística. *Arteterapia*, 18. <https://doi.org/10.5209/arte.84016>
- Ortemberg, P. (2023). Introducción. Centenarios y bicentenarios latinoamericanos: las lógicas de inclusión y exclusión en las conmemoraciones. *Cahiers des Amériques latines*, (102). <https://doi.org/10.4000/cal.17949>
- Oviedo Oviedo, A. (2022). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>
- Pala, F. (2025). Percepción de la justicia en la educación a través de mapas mentales digitales: Comprendiendo las perspectivas de los estudiantes dotados sobre la equidad y la

- imparcialidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.63122/q10jb126>
- Pavón, M. M., & Santo, D. E. S. (2025). El perfil docente para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 245-264. <https://doi.org/10.63122/d2zwp23>
- Pulice, S. S. (2024). Entre la exclusión educativa y las políticas públicas. Alfabetización e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. *IJNE: International Journal of New Education*, (13), 57-76. <https://doi.org/10.24310/ijne.13.2024.18304>
- Rodríguez, V. (2023). Transformar la educación: entrevistas que muestran caminos. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/195968>
- Rosa, D. F. R., & Gea, E. M. V. (2025). Percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEAE en la República Dominicana. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 201-226. <https://doi.org/10.63122/047dsr94>
- Ruano, A. C., Naranjo, T. M. G., Flores, M. R., & Buñay, S. P. (2025). Desafíos y Resiliencias: Motivaciones, Guía y Persistencia Académica de Estudiantes Indígenas de Primera Generación en el Contexto Universitario Ecuatoriano. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 115-140. <https://doi.org/10.63122/egd1nq95>

La educación puede ser refugio o barrera, oportunidad o abandono, esperanza o exclusión. **Las dos caras de la educación**

nos invita a mirar de frente una realidad que muchas veces permanece oculta: mientras algunos niños encuentran en la escuela un camino hacia la dignidad, la igualdad y el futuro, otros enfrentan puertas cerradas, sistemas injustos y silencios que los empujan al margen.

A través de reflexiones profundas y relatos conmovedores, esta obra explora las heridas de la exclusión educativa y, al mismo tiempo, ilumina los caminos posibles hacia una educación verdaderamente inclusiva, humana y transformadora.



Este libro no solo denuncia las desigualdades que fracturan el derecho a aprender, sino que también propone una mirada esperanzadora: la inclusión no es un ideal lejano, sino una tarea urgente y posible cuando la sociedad decide construir escuelas donde todos tengan lugar.

ISBN: 978-9907-9506-4-9



9 789907 950649