

Inclusión educativa sin fronteras

Camino hacia una escuela para todos

Joselin Maritza Vera García, María Isabel Córdova Luna, Janina Marina Medina
Bacilio, Rebeca Abigail De La O Pozo, Ariana Isabel Córdova Córdova, Rafael Steve
Calero Alarcón, Cinthya Andrea Pinto Tamayo, Eliana Elizabeth Borbor Suárez, Jouse
Liston Salinas Panchana, María Estela Flores De La Rosa





REDLIC Red Editorial
Latinoamericana de
Investigación Contemporánea

Inclusión educativa sin fronteras Camino hacia una escuela para todos



Inclusión educativa sin fronteras Camino hacia una escuela para todos

Joselin Maritza Vera García, María Isabel Córdova Luna, Janina Marina Medina Bacilio,
Rebeca Abigail De La O Pozo, Ariana Isabel Córdova Córdova, Rafael Steve Calero
Alarcón, Cinthya Andrea Pinto Tamayo, Eliana Elizabeth Borbor Suárez, Jové Liston
Salinas Panchana, María Estela Flores De La Rosa

Indexaciones



Bases de datos



Licencia



**Título:**

Inclusión educativa sin fronteras. Caminos hacia una escuela para todos

Autores: Joselin Maritza Vera García, María Isabel Córdova Luna, Janina Marina Medina Bacilio, Rebeca Abigail De La O Pozo, Ariana Isabel Córdova Córdova, Rafael Steve Calero Alarcón, Cinthya Andrea Pinto Tamayo, Eliana Elizabeth Borbor Suárez, Joue Liston Salinas Panchana, María Estela Flores De La Rosa

Primera edición: enero de 2026

e-ISBN: 978-9942-659-

DOI: <https://doi.org/10.58995/lb.redlic.79>

Link: <https://redliclibros.com/index.php/publicaciones/catalog/book/79>

Obra sometida al arbitraje por pares dobles ciego

Copyright (c) 2026. Joselin Maritza Vera García, María Isabel Córdova Luna, Janina Marina Medina Bacilio, Rebeca Abigail De La O Pozo, Ariana Isabel Córdova Córdova, Rafael Steve Calero Alarcón, Cinthya Andrea Pinto Tamayo, Eliana Elizabeth Borbor Suárez, Joue Liston Salinas Panchana, María Estela Flores De La Rosa



Este texto es de acceso abierto, bajo licencia Creative Commons (CC BY 4.0) de Atribución 4.0 Internacional

Producción editorial y coordinación técnica

© Red Editorial Latinoamericana de Investigación Contemporánea REDLIC S.A.S. (978-9942-7063)

📍 Avenida 3 de noviembre y segunda Transversal

🌐 www.editorialredlic.com

✉ rev.investigacioncontemporanea@gmail.com
contactos@editorialredlic.com

☎ 098 001 0698

Coordinador editorial:

Dra. Marcia Iliana Criollo Vargas, PhD

Diseño de portada: Creative

Diseño y diagramación: Creative



DOI

AUTORES

Joselin Maritza Vera García

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Administración Educativa; Magíster en Educación Inclusiva.

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial.

Grupo SPI – Saberes, Prácticas e Investigación.

jverag@upse.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-7593-3820>

María Isabel Córdova Luna

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Infantil; Máster en Intervención Psicopedagógica.

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial.

Grupo SPI – Saberes, Prácticas e Investigación.

mcordova8285@upse.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-1942-5252>

Janina Marina Medina Bacilio

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial; Magíster en Educación Inicial.

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial.

Grupo Formación, Autonomía y Carrera Educación Inicial (FACEI).

jmedina@upse.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-3248-8285>

Rebeca Abigail De La O Pozo

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial; Magíster en Educación Inicial.

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial.

Grupo Formación, Autonomía y Carrera Educación Inicial (FACEI).

rdelao5205@upse.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1634-0937>

Ariana Isabel Córdova Córdova

Máster of Science en Educación, con mención en Docencia Superior.

Técnico Investigador de la Universidad Politécnica de Valencia.

Grupo de Aplicaciones de Microondas (GAM-iTeam).

aicordova6@hotmail.com

Valencia-España

<https://orcid.org/0009-0002-7183-5198>

Rafael Steve Calero Alarcón

Abogado de los Tribunales del Ecuador; Magíster en Derecho

Constitucional, mención en Derecho Procesal Constitucional.

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial.

Grupo SPI – Saberes, Prácticas e Investigación.

rcalero8527@upse.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-4115-3529>

Cinthya Andrea Pinto Tamayo

Licenciada en Enfermería.

Docente del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativo y Comercial.

cinthya.pinto@formacion.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-2245-073X>

Eliana Elizabeth Borbor Suárez

Magíster en Psicopedagogía.

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial.

Grupo SPI – Saberes, Prácticas e Investigación.

eborbor5562@upse.edu.ec

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-6911-6017>

Joue Liston Salinas Panchana

Magíster en Gerencia de Innovaciones Educativas.

Docente de la Escuela de Educación Básica "Franz Warzawa".

jouesalinas@yahoo.es

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0002-9953-5453>

María Estela Flores De La Rosa

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educadores de Párvulos;

Magíster en Educación, mención en Orientación Educativa.

Docente de la Escuela de Educación Básica Carlos Julio Arosemena Monroy.

maflores_81@outlook.es

Santa Elena-Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-4698-9128128>

Cita

(Vera García et al., 2026)

Referencia

Vera García, J. M., Córdova Luna, M. I., Medina Bacilio, J. M., De La O Pozo, R. A., Córdova Córdova, A. I., Calero Alarcón, R. S., Pinto Tamayo, C. A., Borbor Suárez, E. E., Salinas Panchana, J. L., & Flores De La Rosa, M. E. (2026). *Inclusión educativa sin fronteras: Caminos hacia una escuela para todos*. Red Editorial Latinoamericana de Investigación Contemporánea (REDLIC). Cuenca, Ecuador.
<https://doi.org/10.58995/lb.redlic.79>

Aviso legal

La presente obra titulada *Inclusión educativa sin fronteras. Caminos hacia una escuela para todos* se publica bajo la Licencia **Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**.

© Editorial REDLIC
Cuenca, Ecuador

Esta licencia permite compartir, copiar, redistribuir, adaptar y transformar el contenido de la obra en cualquier medio o formato, incluso con fines comerciales, siempre que se otorgue el crédito adecuado a los autores y a la editorial, se indique si se realizaron cambios y no se apliquen restricciones legales o tecnológicas adicionales que limiten los derechos otorgados por la licencia.

La atribución debe incluir, como mínimo, el nombre de los autores, el título de la obra, la editorial y la referencia a la licencia Creative Commons 4.0.

Las opiniones, enfoques y contenidos expresados en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición institucional de la Editorial REDLIC.

Para consultar los términos completos de la licencia, puede acceder a:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Contenido

Prólogo.....	13
Introducción	15

CAPÍTULO 01

Fundamentos teóricos de la inclusión educativa 19

1.1. Evolución histórica del concepto de inclusión educativa.....	20
1.2. Paradigmas y enfoques que sustentan la inclusión	20
1.3. Principios filosóficos, pedagógicos y éticos de la educación inclusiva	21
1.4. Modelos teóricos y marcos de referencia internacionales	22
1.5. Reflexiones del capítulo	22

CAPÍTULO 02

Educación inclusiva y derechos humanos 25

2.1. La educación como derecho humano universal	26
2.2. Marcos jurídicos internacionales para la educación inclusiva	27
2.3. Principios de igualdad, no discriminación y equidad educativa	27
2.4. Responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas	28
2.6. Reflexiones del capítulo	29

CAPÍTULO 03

Diversidad y diferencia: una mirada desde la pedagogía intercultural 31

3.1. Diversidad y diferencia como categorías socioeducativas	32
3.2. Fundamentos epistemológicos de la pedagogía intercultural	33
3.3. Educación intercultural y construcción de identidades	33
3.4. Prácticas pedagógicas interculturales en contextos educativos diversos	34
3.5. Reflexiones del capítulo.....	35

CAPÍTULO 04

Barreras para el aprendizaje y la participación 37

4.1. De las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje ..	38
4.2. Tipología de las barreras: estructurales, curriculares y actitudinales	39
4.3. El enfoque del Index for Inclusión como marco analítico	39
4.4. La escuela como sistema productor o mitigador de barreras	40
4.5. Reflexiones del capítulo	41

CAPÍTULO 05

Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa 43

5.1. La planificación pedagógica desde un enfoque inclusivo	44
5.2. Diseño Universal para el Aprendizaje como marco de acción inclusiva	45
5.3. Metodologías activas y colaborativas para la atención a la diversidad	46
5.4. Evaluación inclusiva y flexible de los aprendizajes	46
5.5. Reflexiones del capítulo	47

CAPÍTULO 06

El rol del docente como agente de inclusión 49

6.1. El docente en la transición hacia la escuela inclusiva.....	50
6.2. Competencias profesionales para la docencia inclusiva.....	51
6.3. Práctica reflexiva, ética del cuidado y compromiso social.....	51
6.4. Formación inicial y desarrollo profesional docente en inclusión.....	52
6.5. Reflexiones del capítulo	53

CAPÍTULO 07

La familia y la comunidad como aliados en la educación inclusiva 55

7.1. La corresponsabilidad educativa en contextos de diversidad	56
7.2. La familia como primer espacio de inclusión y socialización.....	56
7.3. La comunidad como entorno educativo ampliado.....	57
7.4. Modelos de articulación escuela-familia-comunidad.....	58
7.5. Reflexiones del capítulo.....	59

Capítulo 08

Tecnología, accesibilidad y educación sin fronteras..... 61

8.1. Tecnología educativa y equidad en el acceso al aprendizaje	62
8.2. Accesibilidad universal y diseño inclusivo en entornos educativos	62
8.3. Tecnologías digitales, inclusión y brecha educativa	63
8.4. Innovación tecnológica y educación inclusiva en escenarios emergentes.....	64
8.5. Reflexiones del capítulo	64

CAPÍTULO 09

Políticas públicas y gobernanza inclusiva 67

9.1. La inclusión educativa como prioridad de política pública.....	68
9.2. Gobernanza educativa y enfoque de derechos.....	69
9.3. Gestión institucional y liderazgo para la inclusión.....	69
9.4. Monitoreo, evaluación y sostenibilidad de las políticas inclusivas.....	70
9.5. Reflexiones del capítulo.....	71

CAPÍTULO 10

Hacia una escuela sin fronteras: reflexiones y desafíos.....73

10.1. La escuela sin fronteras como proyecto ético y político.....	74
10.2. Desafíos emergentes para la inclusión educativa global.....	75
10.3. Innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos.....	76
10.4. Horizontes de futuro para la educación inclusiva.....	77
10.5. Reflexiones del capítulo.....	77

Conclusiones generales.....79

Referencias..... 81

Prólogo



En la narrativa que se desarrolla en el siglo XXI, el concepto de inclusión educativa se ha convertido en un campo de disputa epistemológica, ética y política, lo que plantea un desafío directo a las instituciones educativas modernas y sus compromisos históricos con la equidad. El discurso ha trascendido la mera expansión del acceso o las modificaciones superficiales; ahora requiere un examen crítico de los supuestos fundamentales que sustentan los marcos educativos selectivos, normalizadores y excluyentes. Desde este punto de vista analítico, abordar la noción de inclusión requiere el reconocimiento de que la educación constituye un derecho humano inalienable, cuya realización exige una transformación de las lógicas institucionales que generan desigualdad, marginación y jerarquización de las diversas identidades.

Como académica, afirmó que el concepto de inclusión educativa no debe limitarse a una clasificación técnica o a una colección de mejores prácticas descontextualizadas. Más bien, encarna una orientación crítica hacia los paradigmas pedagógicos que han convertido la homogeneidad en sinónimo de calidad. Históricamente, las instituciones educativas han funcionado dentro de una racionalidad que categoriza, organiza y excluye; por lo tanto, la discusión en torno a la inclusión exige que se reconozca que tales prácticas no son incidentales, sino que son el producto de elecciones políticas, culturales y pedagógicas que merecen un escrutinio riguroso e intelectualmente honesto.

En este contexto, el marco conceptual de “educación sin fronteras” articulado a lo largo de este texto trasciende la mera superación de las limitaciones geográficas; abarca el desmantelamiento de las barreras simbólicas, curriculares y epistemológicas que inhiben el acceso integral al aprendizaje. Estas barreras limitan entre el conocimiento legítimo y el conocimiento marginado, así como las vías normativas y las experiencias disidentes. Adoptar una educación sin fronteras requiere el recono-

cimiento de que la diversidad no es una anomalía que deba gestionarse, sino la condición fundamental de cualquier experiencia educativa genuinamente democrática.

Las contemplaciones que se ofrecen en este manuscrito se sitúan en un entorno global caracterizado por importantes trastornos sociales: migraciones forzadas, crisis ambientales, desigualdades duraderas y rápidos avances tecnológicos. En este contexto, las instituciones educativas no pueden permitirse permanecer indiferentes o neutrales. En consecuencia, la inclusión educativa surge como una respuesta ética a la desintegración social y una obligación política de promover la cohesión, la justicia y la dignidad humana. Este discurso no aboga por la idealización de la diversidad, sino que la enfrenta como un desafío que exige enfoques innovadores para el diseño curricular, la evaluación, las relaciones pedagógicas y la gobernanza educativa.

Desde un punto de vista reflexivo, es fundamental reconocer que la inclusión también representa un desafío para quienes nos dedicamos a la investigación, el diseño de políticas o la formación docente. No estamos fuera de las complejidades del tema. Nuestros marcos analíticos, metodologías y decisiones académicas perpetúan o cuestionan la misma lógica de exclusión que criticamos. Por lo tanto, este libro aboga por una reevaluación profunda de las responsabilidades éticas inherentes a la academia y subraya la necesidad de generar conocimiento que se comprometa a fomentar la transformación social, evitando así las narrativas complacientes que privan de significado al concepto de inclusión.

En última instancia, este prólogo no está diseñado para concluir las discusiones ni proporcionar certezas absolutas. Su propósito es, en cambio, facilitar un marco para el diálogo crítico y contextual, en el que la inclusión educativa se conceptualiza como un proceso continuo, dinámico e intrínsecamente polémico. En este sentido, *“Inclusión educativa sin fronteras. Caminos hacia una escuela para todos”* aboga por una reconceptualización de las instituciones educativas como un esfuerzo colaborativo, en el que cada individuo, en su singularidad, experimente no solo el acceso, sino también el reconocimiento, la participación y la agencia. En ese compromiso se encuentra, en mi opinión, el potencial de experiencias educativas genuinamente transformadoras.

*Angel Aurelio Morocho Macas
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Católica de Cuenca*

Introducción



El propósito de *Inclusión educativa sin fronteras: Caminos hacia una escuela para todos* es situar la educación inclusiva como un principio transformador que trasciende los límites geográficos, culturales y epistemológicos, y que reconfigura las nociones de equidad, diversidad y justicia educativa. La inclusión se concibe aquí como un proceso ético y político que redefine la escuela contemporánea, no solo como espacio de instrucción, sino como comunidad de reconocimiento mutuo y de aprendizaje compartido. Así, la obra se erige sobre la convicción de que la inclusión no es una concesión ni una política compensatoria, sino la condición necesaria para la sostenibilidad democrática de los sistemas educativos contemporáneos ([Ainscow, 2020](#)).

Desde una mirada interdisciplinaria, la inclusión educativa articula pedagogía, sociología, psicología y política pública en un entramado complejo donde los sujetos, las instituciones y las culturas se reconfiguran en diálogo permanente. En consecuencia, este libro asume una postura crítica frente a los modelos homogeneizantes de enseñanza, reivindicando la diversidad como fuente epistemológica de saber y como oportunidad de innovación pedagógica. Tal como sostienen [Bindhani y Gopinath \(2024\)](#), la escuela inclusiva constituye un espacio en el que la pluralidad deja de percibirse como obstáculo para convertirse en principio estructurante del aprendizaje y la convivencia.

En ese marco, la perspectiva global de la inclusión educativa exige comprender la educación como un derecho humano interdependiente con otros derechos fundamentales, lo que implica repensar las estructuras y prácticas que reproducen exclusiones históricas. Como afirman [Mullick et al. \(2012\)](#), la inclusión se sostiene en procesos colaborativos y democráticos que involucran a todos los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la identificación de barreras y oportunidades. Así, el compromiso con la inclusión trasciende la retórica institucional para situarse en la práctica cotidiana de las escuelas y las políticas.

De igual modo, la inclusión se configura como horizonte de sostenibilidad educativa, vinculando las políticas inclusivas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente con el ODS 4, que promueve una educación equitativa, de calidad y con oportunidades de aprendizaje para todos. [Ambika y Vayola \(2023\)](#) subrayan que la inclusión educativa es un componente esencial del desarrollo sostenible, al articular la justicia social con la equidad ambiental y económica, generando sociedades resilientes y cohesionadas. De esta manera, el presente libro propone una lectura integral que trasciende la mera adaptación curricular para situar la inclusión en el núcleo de la transformación educativa.

A lo largo de sus diez capítulos, la obra sigue un recorrido conceptual y metodológico que avanza desde la fundamentación teórica hacia la praxis inclusiva. En primer lugar, se abordan los fundamentos teóricos de la inclusión educativa, reconstruyendo su evolución desde los paradigmas de integración hasta los actuales enfoques de justicia social. Este análisis incorpora perspectivas críticas que ponen de relieve la tensión entre equidad y excelencia académica, tal como analizan [Ainscow \(2016\)](#) y [Pearson et al. \(2016\)](#), quienes destacan la necesidad de transformar la cultura escolar y no solo su organización formal.

En segundo término, el vínculo entre inclusión y derechos humanos se explora desde una perspectiva normativa, resaltando la centralidad de la dignidad humana como principio rector de toda acción educativa. [Bombardelli \(2020\)](#) sostiene que garantizar una educación inclusiva es una obligación jurídica y ética derivada de los instrumentos internacionales de derechos humanos, lo que exige políticas coherentes, financiamiento adecuado y monitoreo participativo.

Posteriormente, el tercer capítulo examina la diversidad y la diferencia desde la pedagogía intercultural, proponiendo un diálogo entre culturas que resignifique la identidad escolar. Esta mirada coincide con [Ainscow \(2020\)](#), quien advierte que los enfoques de inclusión deben contextualizarse para evitar la transferencia acrítica de modelos, reconociendo la especificidad cultural de cada sistema educativo. La interculturalidad, entonces, se constituye como método para reconstruir una pedagogía del reconocimiento y la alteridad.

El cuarto capítulo se centra en las barreras para el aprendizaje y la participación, donde [Arnaiz Sánchez et al. \(2019\)](#) evidencian que las limitaciones estructurales, curriculares y actitudinales son los principales obstáculos para una educación equitativa. Su análisis empírico confirma que la falta de formación docente y el predominio de visiones deficitarias de la diversidad perpetúan prácticas excluyentes.

A continuación, el quinto capítulo introduce estrategias pedagógicas para la inclusión, tales como el diseño universal para el aprendizaje, la enseñanza multinivel y la

evaluación diferenciada. [Kunwar y Adhikari \(2023\)](#) sostienen que un currículo inclusivo no solo debe garantizar acceso, sino también pertinencia y sentido, integrando principios de equidad, colaboración y justicia educativa.

El sexto capítulo aborda el rol del docente como agente de inclusión, resaltando su función ética y política. [Ioannidi y Malafantis \(2022\)](#) destacan que el profesorado inclusivo no se limita a aplicar estrategias, sino que encarna una filosofía de educación transformadora sustentada en valores de equidad y sostenibilidad.

El séptimo capítulo profundiza en la familia y la comunidad como aliados en la educación inclusiva, destacando el papel de las redes de apoyo socioeducativo. [Mullick et al. \(2012\)](#) plantean que los procesos colaborativos y las comunidades de aprendizaje profesional constituyen la base de una cultura escolar inclusiva sustentada en la corresponsabilidad social.

El octavo capítulo examina la tecnología, la accesibilidad y la educación sin fronteras, en el contexto de la digitalización educativa. [Guillén et al. \(2025\)](#) subrayan que las tecnologías asistidas y la inteligencia artificial, combinadas con políticas inclusivas coherentes, pueden mitigar desigualdades si se aplican bajo principios éticos y de justicia tecnológica ([Guillén, Martínez, Alcázar, & Espinoza, 2025](#)).

El noveno capítulo analiza de forma general las políticas públicas y la gobernanza inclusiva, enfatizando la necesidad de modelos participativos que integren a los distintos actores sociales. [Ainscow y Viola \(2023\)](#) demuestran, a partir de la experiencia de Uruguay, que los enfoques de investigación-acción colaborativa fortalecen la equidad sistémica y permiten superar resistencias institucionales.

Finalmente, el décimo capítulo, hacia una escuela sin fronteras, proyecta los desafíos futuros de la educación inclusiva en un mundo interdependiente. [Oad \(2023\)](#) afirma que el porvenir de la inclusión dependerá de su capacidad para abordar la interseccionalidad de las identidades, incorporando nuevas epistemologías y modos de aprender que desborden las estructuras tradicionales. En síntesis, este libro constituye una invitación a repensar la escuela como espacio ético y político de encuentro, donde cada sujeto, en su singularidad, encuentra reconocimiento, participación y sentido.





CAPÍTULO

Fundamentos teóricos de la inclusión educativa

La inclusión educativa se ha consolidado como un campo teórico en disputa al cuestionar la normalidad escolar y los mecanismos de selección. Desde esta perspectiva, más que una etiqueta de buena intención, la inclusión opera como un principio de justicia que redefine el sentido de la escuela: desplaza la centralidad del “ajuste” del estudiante hacia la transformación institucional, cultural y pedagógica.

Por ello, el debate estructural sitúa la inclusión en la brecha entre la promesa y la realidad, lo que explica que, mientras los compromisos internacionales la instituyen como horizonte universal, las prácticas escolares pueden reproducir exclusiones por vía curricular, evaluativa o simbólica (UNESCO, 2020).

Asimismo, la comprensión contemporánea de la inclusión no puede reducirse a la discapacidad, si bien en este ámbito la injusticia se torna más evidente; por lo contrario, su alcance se amplía hacia múltiples ejes de desigualdad que atraviesan la experiencia educativa. En consecuencia, la inclusión emerge como un enfoque estructural de equidad que demanda la transformación de políticas, sistemas y escuelas mediante marcos conceptuales capaces de interpretar las barreras como producción social y no como déficit individual.

Desde esa perspectiva, el capítulo delimita los fundamentos teóricos que sostienen el tránsito desde modelos integradores hacia un paradigma transformador, en diálogo con marcos internacionales y propuestas analíticas de amplio reconocimiento (Ainscow, 2020).

1.1. Evolución histórica del concepto de inclusión educativa

Históricamente, la inclusión educativa se comprende mejor como un desplazamiento gradual de fronteras normativas:

- Primero, la segregación legitimó la separación;
- Después, la integración buscó insertar a ciertos estudiantes en la escuela común sin alterar sus reglas;
- Finalmente, la inclusión problematizó el diseño escolar, al evidenciar que el “acceso” no equivale a participación ni a aprendizaje significativo.

En este recorrido, la declaración de Salamanca marcó un punto de inflexión al sostener la escolarización en centros ordinarios como vía preferente y al asociar “acceso y calidad” con la reorganización de los sistemas para responder a la diversidad (UNESCO, 1994). Así, la inclusión se articuló con la agenda de reforma escolar y con la crítica a la exclusión institucional.

No obstante, ese tránsito no es lineal ni acumulativo, pues la lógica de integración puede persistir dentro del discurso inclusivo, lo que produce una inclusión nominal que tolera la diferencia sin redistribuir poder pedagógico. De allí que, en el debate contemporáneo, se subraya la necesidad de distinguir entre presencia, participación y logro, evitando que la inclusión se reduzca a matrículas o a apoyos individuales que mantienen intacta la gramática escolar. En esa línea, el enfoque de “inclusión y equidad” plantea que la cuestión decisiva no es “quién entra”, sino “qué condiciones hacen posible aprender y pertenecer” en un sistema atravesado por jerarquías y desigualdades (Ainscow, 2020).

Figura 1. Evolución del concepto de inclusión educativa



En el plano paradigmático, la inclusión se apoya en un giro conceptual desde explicaciones individualizantes hacia lecturas socio institucionales de la exclusión. En particular, el enfoque de derechos humanos introduce una obligación política: no se trata de “atender necesidades” como una obra de caridad, sino de garantizar igualdad sustantiva y no discriminación.

En coherencia con ello, la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad consolida el derecho a una educación inclusiva, y con ello desplaza el foco desde la carencia individual hacia la eliminación de obstáculos estructurales y la provisión de ajustes razonables, reconociendo la agencia y dignidad de las personas (Naciones Unidas, 2006). Por ende, la inclusión se vuelve exigible y su incumplimiento constituye una vulneración de derechos.

A la vez, la inclusión se sostiene en un enfoque de mejora escolar que entiende la participación como construcción colectiva de cultura institucional. De forma emblemática, el *Index for Inclusion* organiza la reflexión en torno a culturas, políticas y prácticas, y propone que la escuela se examine a sí misma para identificar barreras y reorganizar sus respuestas, vinculando la inclusión con democracia, colaboración y desarrollo comunitario (Booth & Ainscow, 2011).

En consecuencia, la inclusión deja de ser un “programa” para ciertos estudiantes y se convierte en un marco transversal de transformación, donde el cambio pedagógico se interpreta como un proceso situado, deliberativo y evaluable, más que como un conjunto de técnicas descontextualizadas.

1.3. Principios filosóficos, pedagógicos y éticos de la educación inclusiva

Desde una perspectiva filosófica y ética, la inclusión se sostiene en la igualdad y en la justicia como reconocimiento, por ende, no basta con redistribuir recursos si persisten prácticas de subordinación cultural que degradan identidades y silencian experiencias. En este sentido, la inclusión se configura como una ética institucional que obliga a revisar el valor asignado a la diferencia y, correlativamente, a interrogar los dispositivos de normalización que regulan quién puede participar, bajo qué condiciones y con qué expectativas.

De ahí que la inclusión, en su dimensión política y ética, implique deliberación pública sobre fines educativos y sobre la relación entre diversidad, ciudadanía y democracia, especialmente cuando los sistemas educativos son presionados por lógicas competitivas que tienden a jerarquizar el rendimiento como criterio de legitimidad (Slee, 2018).

En el plano pedagógico, la inclusión se vuelve operativa cuando el currículo, la evaluación y la enseñanza se conciben como diseños flexibles, no como moldes uniformes. Por ello, el Diseño Universal para el Aprendizaje aporta un principio estructurante: anticipar la variabilidad del alumnado y proponer múltiples medios de implicación, representación y acción/expresión, no como concesiones excepcionales, sino como arquitecturas habituales de la experiencia educativa (CAST, 2018).

Por lo tanto, la ética inclusiva se traduce en decisiones pedagógicas que reducen la dependencia de adaptaciones tardías, amplían oportunidades de participación y redistribuyen la posibilidad de demostrar aprendizaje, evitando que la diferencia se penalice por formatos únicos de enseñanza y evaluación.

1.4. Modelos teóricos y marcos de referencia internacionales

Los marcos internacionales no solo declaran principios, sino que también organizan un lenguaje común para evaluar coherencia entre promesas y prácticas. En esa dirección, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 vincula la inclusión con la equidad y la calidad, e instala una exigencia de sistema, además de garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, sin exclusiones basadas en condiciones sociales, género, discapacidad, origen o cualquier otra condición de desigualdad (UNESCO, 2015).

De este modo, la inclusión se inscribe en el Objetivo del Desarrollo Sostenible 4 como obligación de política pública, y su medición exige observar tanto el acceso como las condiciones que habilitan permanencia, participación y logros relevantes.

A su vez, el informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 profundiza la idea de que “todos significa todos”, y al realizarlo señala que la exclusión opera mediante mecanismos económicos, culturales e institucionales que se expresan en segregación, discriminación y bajas expectativas.

Por consiguiente, el informe amplía el alcance del debate, donde la inclusión no se reduce a reformas escolares, sino que requiere coherencia intersectorial y estrategias que enfrenten desigualdades estructurales que atraviesan a la escuela (UNESCO, 2020). Así, estos marcos internacionales funcionan como referencias normativas y analíticas para comprender por qué la inclusión demanda cambios en gobernanza, financiamiento, formación docente y cultura escolar.

1.5. Reflexiones del capítulo

En síntesis, las teorías fundamentales que sustentan el concepto de inclusión educativa revelan que su esencia esencial es fundamentalmente de naturaleza política y

ética, y no meramente técnica; este paradigma de inclusión redefine fundamentalmente las instituciones educativas, específicamente las escuelas, como entidades públicas que tienen la obligación de responder a la diversidad inherente de sus poblaciones estudiantiles sin percibir esa diversidad como un desafío problemático que debe superarse.

En consecuencia, esta importante transición de un modelo de integración educativa a uno de inclusión genuina requiere apartarse radicalmente de la noción tradicional de tratar a los estudiantes como «casos» y, en cambio, adoptar la comprensión de la variabilidad como una característica intrínseca y esencial del proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, exige el establecimiento de marcos integrales que integren de manera efectiva los principios de los derechos, la cultura dentro de las instituciones y las metodologías pedagógicas. Como resultado de estas consideraciones, el concepto de inclusión pasa de ser una simple política compensatoria a convertirse en un criterio fundamental que encarna la calidad del compromiso democrático, fundamentalmente porque requiere una redistribución completa de las oportunidades y el reconocimiento en el ámbito multifacético de la vida escolar (Booth y Ainscow, 2011; Naciones Unidas, 2006).

En última instancia, estos fundamentos teóricos proporcionan una perspectiva crucial que nos permite comprender que la noción de inclusión educativa «sin fronteras» trasciende el mero florecimiento retórico y, en cambio, funciona como una postura de principios contra las prácticas educativas y las estructuras sistémicas que con frecuencia normalizan las prácticas excluyentes, a menudo disfrazadas con el lenguaje de la meritocracia, la normalidad o la eficiencia operativa. A la luz de este entendimiento, adoptar la inclusión como una iniciativa transformadora exige una vigilancia crítica sostenida con respecto a las interpretaciones y adaptaciones políticas del discurso en torno a la inclusión, buscando así activamente evitar su posible banalización o dilución.

En este contexto, es imperativo reconocer que los marcos internacionales, junto con las ideas teóricas revisadas, convergen en una idea fundamental y transformadora: la creación de un entorno escolar que sea verdaderamente inclusivo para todos no puede lograrse simplemente incorporando a personas que antes estaban marginadas o excluidas; más bien, se necesita una reconstrucción profunda de las condiciones mismas que definen quién es contado, quién tiene la oportunidad de participar y quién tiene la oportunidad de aprender de manera que se consideran socialmente valioso y significativo (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).





CAPÍTULO

Educación inclusiva y derechos humanos

La educación inclusiva se comprende con mayor precisión cuando se ubica en el campo normativo de los derechos humanos, pues allí deja de ser una opción política contingente y se convierte en una obligación jurídica y ética. De esta manera, su sentido no se agota en ampliar coberturas, sino que exige garantizar condiciones de igualdad sustantiva para aprender y participar, incluso cuando los sistemas escolares reproducen jerarquías históricas.

Por ello, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la inclusión opera como criterio de legitimidad democrática: una escuela que excluye, segrega o discrimina, vulnera el mandato de universalidad del derecho a la educación, lo que a su vez erosiona la dignidad de quienes quedan en los márgenes ([UNESCO, 2020](#)).

Con base en este marco teórico, el análisis exhaustivo presentado en este capítulo postula que el concepto de inclusión no puede relegarse simplemente a la noción de compensación por las injusticias o deficiencias del pasado; en cambio, debe conceptualizarse como una transformación estructural profunda y fundamental del sistema educativo en su conjunto, particularmente a la luz del hecho de que los man-

datos legales no se satisfacen adecuadamente con la mera “presencia” física de las personas en el entorno escolar.

De acuerdo con estas consideraciones, la metodología empleada para analizar las obligaciones estatales nos proporciona las herramientas necesarias para evaluar críticamente la importante disparidad que a menudo existe entre las elevadas proclamaciones de las autoridades y las prácticas reales que se producen sobre el terreno, así como la manera en que las instituciones educativas cumplen o, por el contrario, distorsionan la noble promesa de una “educación para todos”.

En consecuencia, el principal argumento que se articula aquí es que la realización de una verdadera inclusión depende de su articulación efectiva con marcos legales aplicables, los principios inquebrantables de igualdad y una arquitectura institucional diseñada meticulosamente que garantice de manera inequívoca el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, como lo subrayaron las Naciones Unidas tanto en el año 1948 como posteriormente en 2006.

2.1. La educación como derecho humano universal

La universalidad del derecho a la educación se funda en la idea de que la dignidad humana requiere condiciones sociales de desarrollo personal y de participación cívica; por tanto, negar educación o proveerla en términos excluyentes equivale a restringir la ciudadanía. En efecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos estableció la educación como derecho de “toda persona”, orientado al pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento del respeto por los derechos y libertades, lo cual instala una finalidad normativa que excede la instrucción y obliga a organizar sistemas educativos compatibles con igualdad y pluralismo ([Naciones Unidas, 1948](#)).

Sin embargo, la universalidad no puede leerse como abstracción, porque los derechos humanos se vacían cuando se aplican sin considerar desigualdades estructurales. Precisamente por ello, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales reconoce el derecho a la educación y fija parámetros de realización progresiva que comprometen a los Estados a adoptar medidas concretas, evitando retrocesos y removiendo barreras económicas, territoriales o institucionales ([Naciones Unidas, 1966](#)). En consecuencia, la inclusión es la forma contemporánea de operacionalizar la universalidad: sin inclusión, la universalidad se convierte en retórica y la escuela en filtro social.

2.2. Marcos jurídicos internacionales para la educación inclusiva

Los marcos internacionales sirven para fortalecer el concepto de inclusión al transformarlo en un mandato legal vinculante, que se logra mediante una transición significativa y fundamental que deja de reconocer el amplio principio del derecho a la educación y, en cambio, establece la necesidad inequívoca y explícita de implementar sistemas educativos inclusivos que den cabida a todos los estudiantes sin excepción.

En particular, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) establece, a través de su Artículo 24, el derecho a la educación “sin discriminación” y sobre la base de “igualdad de oportunidades”, ordenando a los Estados asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

En este contexto particular, el texto establece un criterio de cumplimiento esencial que estipula la necesidad de garantizar que las personas no sean excluidas sistemáticamente del sistema general por motivos de cualquier forma de discapacidad y, al mismo tiempo, garantizar que se brinde un acceso efectivo mediante la implementación de ajustes razonables, tal como se articula en el documento fundamental presentado por las [Naciones Unidas \(2006\)](#).

A su vez, el desarrollo interpretativo del derecho refuerza la fuerza vinculante del mandato inclusivo. En ese sentido, la Observación general núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad precisa que el derecho a la educación inclusiva implica una transformación de cultura, política y práctica, y que la segregación no es compatible con el cumplimiento del artículo 24. ([Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016](#)).

Por lo tanto, el discurso pasa de centrarse en las diversas “modalidades” de participación a una consideración más profunda de los “derechos”, además, en situaciones en las que el sistema establecido perpetúa los patrones de exclusión y marginación, se considera inequívocamente que el Estado incumple sus obligaciones y responsabilidades, independientemente de la existencia de programas de apoyo esporádicos y aislados que puedan implementarse dentro de un marco más amplio.

2.3. Principios de igualdad, no discriminación y equidad educativa

La inclusión se sostiene en el principio de igualdad, pero su eficacia depende de cómo se interprete esa igualdad: si se entiende como trato idéntico, invisibiliza desigualdades y legitima la exclusión por vía de estándares uniformes; en cambio, si se asume como igualdad sustantiva, exige remover barreras y proveer apoyos para garantizar oportunidades reales. En ese marco, la Convención relativa a la lucha contra las Dis-

criminales en la Esfera de la Enseñanza articula el núcleo duro de la no discriminación, al identificar que la desigualdad educativa no es solo un resultado, sino una práctica institucional que debe prohibirse y corregirse (UNESCO, 1960).

Además, la equidad educativa opera como puente entre la igualdad jurídica y la justicia social, porque reconoce que las desventajas se acumulan y se expresan en trayectorias escolares fragmentadas. En consecuencia, los instrumentos internacionales sobre niñez refuerzan la idea de “igualdad de oportunidades” como mandato práctico: la Convención sobre los Derechos del Niño compromete a los Estados a asegurar educación primaria obligatoria y gratuita, y a ampliar el acceso a niveles posteriores, justamente para impedir que la pobreza o el origen social se convierta en destino educativo (Naciones Unidas, 1989). De esta manera, la inclusión no es un “enfoco” opcional, por el contrario, es el mecanismo normativo de la igualdad efectiva.

2.4. Responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas

La responsabilidad del Estado, sin distinción de país alguno, se articula fundamentalmente en la obligación de garantizar la protección y la promoción del derecho en cuestión mediante la aplicación de políticas integrales, la asignación de recursos financieros apropiados mediante la presupuestación, el establecimiento de marcos reglamentarios y el mantenimiento de los mecanismos de rendición de cuentas, significa que el mero reconocimiento del derecho es insuficiente; en consecuencia, se hace imperativo reconocer que si el sistema general no proporciona condiciones tangibles y verificables que faciliten acceder, garantizar la permanencia y promover un aprendizaje efectivo, entonces el reconocimiento de ese derecho pierde sentido e ineficaz en la práctica.

Por ejemplo, en este punto, la Observación general núm. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales es central, porque interpreta el derecho a la educación como un conjunto de obligaciones que exigen Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad, lo cual habilita evaluar si una política educativa cumple o no con estándares internacionales (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999).

En continuidad con esa interpretación, la formulación del esquema de las “4A” sistematiza las obligaciones estatales de manera operacional, destacando que la adaptabilidad no es un atributo accesorio, sino el núcleo de la inclusión: los sistemas deben ajustarse a la diversidad de estudiantes y contextos, y no a la inversa.

Por ello, la responsabilidad institucional no se limita a “recibir” estudiantes, sino a reconfigurar currículos, evaluación, apoyos y condiciones de convivencia para que la

experiencia educativa sea accesible y significativa (Tomaševski, 2001). Así, el Estado responde por el diseño del sistema, mientras la escuela responde por la materialización cotidiana del derecho.

2.6. Reflexiones del capítulo

La responsabilidad de los Gobiernos, que se articula fundamentalmente en la obligación de garantizar la protección y la promoción del derecho en cuestión mediante la aplicación de políticas integrales, la asignación de recursos financieros apropiados mediante la presupuestación, el establecimiento de marcos reglamentarios y el mantenimiento de los mecanismos de rendición de cuentas, significa que el mero reconocimiento del derecho es insuficiente; en consecuencia, se hace imperativo reconocer que si el sistema general no proporciona condiciones tangibles y verificables que faciliten acceder, garantizar la permanencia y promover un aprendizaje efectivo, entonces el reconocimiento de ese derecho pierde sentido e ineficaz en la práctica.

En última instancia, la visión de un entorno educativo universalmente accesible requiere una comprensión profunda de que el principio de inclusión trasciende los meros marcos regulatorios, aunque la ausencia de dichos marcos puede hacer que el esfuerzo sea débil y susceptible de revertirse. Por lo tanto, es imperativo que la expectativa de responsabilidad estatal se traduzca en políticas sostenibles y a largo plazo, mientras que la responsabilidad de las instituciones educativas debe manifestarse en prácticas que sean congruentes con los ideales de dignidad humana, igualdad y participación activa.

En consonancia con esta perspectiva, los marcos educativos mundiales contemporáneos afirman que el término “todos” carece de excepciones, y la verdadera medida de una promesa educativa radica en la capacidad del sistema para prevenir eficazmente la exclusión, apoyar los viajes educativos de todos los alumnos y garantizar que cada estudiante experimente oportunidades de aprendizaje significativas e impactantes a lo largo de su carrera educativa (UNESCO, 2015; UNESCO, 2020).





CAPÍTULO

Diversidad y diferencia: una mirada desde la pedagogía intercultural

La pedagogía intercultural surge como un componente indispensable del discurso educativo cuando los principios de la educación inclusiva comienzan a reconocer que el concepto de diferencia no debe percibirse simplemente como una distracción incómoda o una forma de “ruido” que debe eliminarse; más bien, debe entenderse como una característica intrínseca de la experiencia educativa que da forma fundamentalmente a la dinámica de la vida escolar y, en consecuencia, presenta un importante desafío político relacionado con las cuestiones del reconocimiento y la distribución equitativa de los recursos y oportunidades en el marco educativo.

Como resultado de esta comprensión, entablar debates sobre la diversidad sin hacer un examen crítico de las dinámicas de poder subyacentes que privilegian a ciertas identidades sobre otras conduce a enfoques superficiales y ornamentales que pueden celebrar superficialmente las diversas identidades y, al mismo tiempo, permitir la continuación de las metodologías curriculares y evaluativas que, en última instancia, refuerzan los sistemas de subordinación y desigualdad.

Por lo tanto, la visión de un entorno educativo verdaderamente inclusivo que sirva a todos los estudiantes requiere una exploración exhaustiva de cómo se construyen los límites simbólicos para delinear quién se considera que pertenece plenamente a la

comunidad escolar y quién existe simplemente en la periferia, sin voz ni agencia en el discurso educativo (Candau, 2010).

Además, el concepto de interculturalidad ofrece un marco sólido y crítico para analizar la noción de inclusión más allá de la mera coexistencia a nivel superficial; redirige el enfoque hacia las condiciones esenciales necesarias para fomentar un diálogo significativo, establecer relaciones recíprocas y garantizar el logro de la justicia epistémica en los entornos educativos.

En este proceso transformador, la noción de inclusión se vincula inextricablemente con las preguntas sobre la legitimidad del conocimiento, la aceptabilidad de diversas formas de lenguaje y la encarnación de lo que se considera «normal» en el contexto escolar. Por lo tanto, el capítulo postula que un examen crítico de la educación intercultural revela que su alcance va mucho más allá de la mera gestión de las diferencias; redefine fundamentalmente la esencia misma del plan de estudios, la naturaleza de la autoridad pedagógica y el concepto de ciudadanía escolar, particularmente en sociedades que se enfrentan a los legados generalizados de la desigualdad histórica y la injusticia sistémica (Walsh, 2007; UNESCO, 2006).

3.1. Diversidad y diferencia como categorías socioeducativas

La diversidad es una categoría descriptiva, pero la diferencia es una categoría política: mientras la primera nombra pluralidad, la segunda revela procesos de clasificación social que producen jerarquías y desigualdades en la escuela. En consecuencia, el problema educativo no reside en la heterogeneidad del alumnado, sino en cómo los sistemas traducen esa heterogeneidad en déficits, riesgos o excepciones.

Por lo tanto, es imperativo que el concepto de inclusión interroge rigurosamente y examine críticamente los procesos mediante los cuales las normas culturales y lingüísticas, que a menudo se presentan erróneamente como imparciales o imparciales, funcionan en realidad como mecanismos que benefician selectivamente a grupos demográficos específicos y, al mismo tiempo, marginan y desplazan a otros que no se ajustan a estas normas establecidas (Cummins, 1997).

Además, cuando la diferencia se convierte en marca de “otredad”, la escuela puede reproducir segregaciones internas sin necesidad de separar físicamente: basta con asignar expectativas bajas, simplificar el currículo o restringir la participación a roles pasivos. Por ello, la interculturalidad exige leer la diferencia en la relación con la distribución de oportunidades de aprendizaje y con el acceso a capital simbólico, particularmente en contextos donde la lengua, el origen étnico, la migración o el ra-

cismo estructural moldean trayectorias escolares. Así, la diversidad no debe funcionar como inventario cultural, sino como lente para detectar inequidades y redefinir justicia educativa (UNESCO, 2006).

3.2. Fundamentos epistemológicos de la pedagogía intercultural

La pedagogía intercultural se sostiene en un fundamento epistemológico decisivo, donde, el conocimiento escolar no es universal en sentido neutral, sino situado y producido desde marcos culturales que privilegian unas racionalidades sobre otras. Es por ello, que la escuela no sólo enseña contenidos, también instituye jerarquías de saber, estableciendo qué historias importan, qué lenguajes “valen” y qué experiencias quedan fuera del canon.

De esta manera, es imperativo que un enfoque coherente y consistente de la interculturalidad aborde y desafíe activamente las estructuras profundamente arraigadas de la colonialidad que impregnan los cimientos mismos de la producción de conocimiento; además, es esencial que este enfoque busque ampliar el plan de estudios educativo, facilitando la incorporación de diversos marcos epistemológicos que permitan diversas interpretaciones del mundo, así como la articulación de sus significados y las formas en que las personas habitan e interactúan con eso, todo el tiempo garantizando que esta búsqueda de apertura no se convierta en una mera inclusión superficial de elementos folclóricos que carecen de un compromiso sustantivo con las complejidades de la diversidad cultural (Walsh, 2007).

Sin embargo, esa apertura enfrenta una tensión persistente: los marcos internacionales pueden promover la interculturalidad, pero también encerrar la diferencia en una gramática liberal que evita discutir asimetrías. En esta línea, una lectura crítica advierte que los principios interculturales pueden quedar capturados por discurso de “tolerancia” que reconocen identidades sin alterar la estructura de poder curricular. De ahí que el análisis de los lineamientos de UNESCO, al enfatizar respeto a identidades, competencias para convivir y participación en sociedades diversas, requiera traducirse en decisiones concretas sobre currículo, evaluación y formación docente, evitando que el discurso se vuelva performativo (Dasli, 2019; UNESCO, 2006).

3.3. Educación intercultural y construcción de identidades

La institución educativa funciona como un escenario fundamental para el desarrollo y la construcción de identidades individuales y colectivas, principalmente porque organiza y delinea meticulosamente las intrincadas relaciones de reconocimiento entre las personas, en las que las diversas formas de pertenencia se negocian y reevalúan continuamente, los idiomas se afirman y celebran o se erosionan y disminuyen siste-

máticamente, y los recuerdos colectivos y personales de los individuos se legitiman y validan o se estigmatizan y marginan dentro del tejido social. del entorno escolar.

Además, la interculturalidad trasciende el mero hecho de ser un enfoque destinado a fomentar la coexistencia entre grupos diversos; sirve como un aparato sofisticado para la producción y formación de subjetividades individuales. Es decir, cuando la experiencia educativa nos obliga a suprimir nuestros idiomas familiares y nativos o a ocultar rasgos culturales distintivos en un intento por ganar aceptación dentro de la comunidad académica, la institución educativa funciona eficazmente como un mecanismo de asimilación, y este proceso de asimilación conduce inevitablemente a prácticas excluyentes, que persisten incluso en el contexto de la inscripción y la participación.

Por el contrario, cuando la institución educativa reconoce y valida activamente las diversas identidades y, al mismo tiempo, redistribuye las oportunidades de voz y expresión entre sus miembros, crea un entorno que fomenta un sentido genuino de pertenencia y facilita experiencias de aprendizaje significativas, tal como lo expresó Cummins (1997).

A la vez, la construcción identitaria se juega en la posibilidad de leer críticamente las condiciones sociales que producen desigualdad. En esta dirección, la pedagogía culturalmente relevante propone que el éxito académico no debe implicar renunciar a la identidad cultural ni a la conciencia crítica; por el contrario, sostiene que el aprendizaje se profundiza cuando el aula conecta conocimiento escolar con experiencias comunitarias y cuando se forma a los estudiantes como sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad. Así, la interculturalidad se vuelve condición de ciudadanía democrática: no se limita a “incluir” identidades, sino que habilita agencia y crítica social como parte del proyecto educativo (Ladson-Billings, 1995).

3.4. Prácticas pedagógicas interculturales en contextos educativos diversos

Las prácticas interculturales se vuelven consistentes cuando desplazan el centro desde la adaptación individual hacia la transformación pedagógica. En consecuencia, el aula intercultural no se define por “actividades” ocasionales, sino por una arquitectura de enseñanza que integra repertorios culturales lingüísticos como recursos epistémicos, no como adornos. En este punto, la noción de pedagogía culturalmente responsiva aporta criterios operativos: expectativas altas, conocimiento profundo del contexto sociocultural, mediaciones comunicativas inclusivas y un clima de aula que valide identidades. Por tanto, la interculturalidad se mide por la calidad del vínculo pedagógico y por la equidad en oportunidades de participación y logro (Gay, 2002).

Asimismo, la interculturalidad exige revisar la evaluación, porque los formatos estandarizados pueden funcionar como dispositivos de exclusión simbólica al premiar un único modo de demostrar aprendizaje. Por ello, una práctica intercultural coherente diversifica evidencias, reconoce modos múltiples de expresión y evita confundir diferencias lingüísticas con falta de pensamiento. Además, el currículo debe permitir que los estudiantes produzcan conocimiento desde sus historias y territorios, lo cual implica discutir qué se considera “saber” y quién puede enunciarlo con legitimidad. En ese sentido, la interculturalidad no se reduce al aula: requiere una cultura escolar que desafíe prejuicios y distribuya poder pedagógico (Banks, 1993; Candau, 2010).

Además, en contextos latinoamericanos, la implementación de la interculturalidad colisiona con la racialización histórica y con las brechas de desigualdad que exceden los límites escolares. Por consiguiente, la interculturalidad no puede limitarse a una agenda técnica, ya que demanda políticas institucionales que prevengan discriminación, sostenga trayectorias y aseguren condiciones materiales para aprender. En esa línea, la literatura regional advierte que la educación intercultural oscila entre proyectos críticos de democratización y usos instrumentales que neutralizan el conflicto social. De ahí que una escuela intercultural deba asumir el conflicto como parte del aprendizaje democrático, articulando diálogo con justicia y reconocimiento con redistribución (Candau, 2010; UNESCO, 2006).

3.5. Reflexiones del capítulo

En síntesis, diversidad y diferencia no son sinónimos: la diversidad describe pluralidad, mientras la diferencia revela jerarquías que la escuela puede reproducir o transformar. Por ello, una pedagogía intercultural sólida no se satisface con el reconocimiento simbólico, pues su exigencia es política, que conlleva desmontar los dispositivos que convierten la diversidad en desigualdad. En consecuencia, la inclusión educativa se fortalece cuando la interculturalidad opera como crítica de la normalidad escolar, interrogando currículo, evaluación y autoridad pedagógica desde el principio de justicia epistémica y de participación plena (Walsh, 2007; Dasli, 2019).

Finalmente, una escuela “sin fronteras” implica asumir que las fronteras más persistentes son culturales, lingüísticas y simbólicas. Por lo tanto, las prácticas interculturales deben sostener expectativas altas, reconocimiento identitario y formación crítica, a la vez que reordenan el sistema de oportunidades dentro de la institución. En esta dirección, los marcos internacionales ofrecen principios orientadores, pero su efectividad depende de traducciones institucionales que no banalicen la interculturalidad como tolerancia. En consecuencia, la pedagogía intercultural, cuando es crítica, se convierte en una vía para reconstituir ciudadanía escolar y para hacer de la inclusión un proyecto democrático verificable (UNESCO, 2006; Gay, 2002).





CAPÍTULO

Barreras para el aprendizaje y la participación

El proceso de comprender de manera integral las barreras multifacéticas que impiden tanto el aprendizaje como la participación activa requiere un cambio significativo en el enfoque, que se desvíe del estudiante individual y, en cambio, dirija nuestra atención hacia el marco escolar más amplio, que delinea fundamentalmente los criterios para determinar quién es considerado capaz de aprender, las metodologías a través de las cuales se produce el aprendizaje y las condiciones específicas en las que se reconoce y valida el rendimiento académico dentro del sistema educativo.

En consecuencia, la inclusión deja de ser una promesa asociada a “atender necesidades” y se convierte en una crítica sistemática a los dispositivos que producen exclusión dentro de la escuela ordinaria. Por ello, la pregunta central no es cuánta diversidad “admite” el sistema, sino qué tan capaces son sus culturas, políticas y prácticas de sostener presencia, participación y aprendizaje con sentido para todos ([Booth & Ainscow, 2011](#)).

En esa misma línea, el discurso en torno al concepto de barreras dentro del marco educativo aclara una racionalidad distintiva relacionada con el principio de justicia educativa; este discurso revela de manera efectiva la idea de que el fenómeno del fracaso académico en los sistemas escolares rara vez se atribuye a deficiencias individuales, sino que surge como consecuencia de interacciones complejas entre varios factores, incluidos, entre otros, los planes de estudio inflexibles, la disminución de las expectativas, la selectividad prácticas organizacionales y un entorno general que priorice fundamentalmente una concepción normativa del éxito.

Así, el concepto de barrera aporta un marco explicativo y, simultáneamente, un criterio de responsabilidad institucional, porque obliga a interrogar la forma en que la escuela configura oportunidades reales de aprendizaje. Por tanto, este capítulo argu-

menta que la inclusión se juega en la capacidad del sistema escolar para reconocer, reducir y transformar sus propios mecanismos excluyentes ([UNESCO, 2020](#)).

4.1. De las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje

La transición del marco tradicional caracterizado por el concepto de «necesidades educativas especiales» a un enfoque innovador que se centra en identificar y abordar las barreras no es simplemente una cuestión de cambiar la terminología; más bien, implica cambios epistemológicos profundos e importantes implicaciones políticas.

En el contexto del paradigma anterior, a pesar de las intenciones orientadas a la inclusión y la integración, las diferencias entre los estudiantes a menudo se interpretan desde la perspectiva de los déficits individuales que se perciben como necesitados de compensación, lo que perpetúa la normalización de un sistema escolar que permanece fundamentalmente inalterado mientras un grupo selecto de estudiantes recibe un apoyo complementario y, a menudo, marginal.

Por el contrario, el enfoque centrado en las barreras cuestiona críticamente la lógica predominante de la adaptación unilateral y postula que todo el sistema educativo en sí mismo debe someterse a una transformación integral para abordar adecuadamente la variabilidad inherente entre los estudiantes humanos. Como resultado de esta perspectiva, el centro del problema se redefine de manera efectiva: no es simplemente «el estudiante con necesidades» el centro de preocupación, sino más bien la propia institución educativa, que posee condiciones que obstruyen activamente el aprendizaje y la participación ([Ainscow et al., 2006](#)).

Además, cuando la explicación del fracaso académico se concentra predominantemente en las categorías diagnósticas, lo que ocurre es el refuerzo de una sutil arquitectura de segregación: el estudiante se ve etiquetado con un diagnóstico específico, el plan de estudios se simplifica en consecuencia para adaptarse a estas etiquetas, la participación en el proceso educativo se reduce sistemáticamente y la interpretación del rendimiento se lleva a cabo desde el punto de vista de la disminución de las expectativas y los estándares.

Por lo tanto, el marco conceptual que rodea las barreras nos permite dismantelar la correlación automática que a menudo existe entre la diferencia y las bajas expectativas, lo que pone de manifiesto el hecho de que muchas de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes tienen sus raíces fundamentales en las metodologías a través de las cuales se enseña, evalúa y organiza la vida escolar. De esta manera, el enfoque se redirige hacia la responsabilidad institucional de garantizar que las condiciones pedagógicas sean accesibles, evitando así que la posibilidad de que la

inclusión se convierta en una forma de integración que se gestione mediante excepciones (Florian y Black-Hawkins, 2011).

4.2. Tipología de las barreras: estructurales, curriculares y actitudinales

Las barreras estructurales remiten a condiciones de sistema que organizan desigualdades antes de que el estudiante ingrese al aula. En efecto, la segregación por vías de financiamiento, territorialidad, infraestructura y disponibilidad de apoyos configura un acceso desigual a entornos de aprendizaje. En consecuencia, aun cuando se proclame inclusión, los sistemas pueden reproducir jerarquías mediante mecanismos de selección, derivación o distribución inequitativa de recursos, afectando particularmente a quienes viven pobreza, ruralidad, discapacidad o discriminación histórica. Por lo tanto, las barreras estructurales evidencian que la inclusión no es solo asunto pedagógico, sino también de gobernanza y justicia distributiva (UNESCO, 2020).

A su vez, las barreras curriculares se materializan cuando el currículo se concibe como molde único y la evaluación como filtro de normalidad. En ese escenario, la diversidad se castiga: se privilegia un repertorio limitado de lenguajes, tiempos, modos de mostrar aprendizaje y formas de participación, mientras se subvaloran trayectorias diversas. Por ello, la inclusión exige un currículo flexible que anticipe la variabilidad y ofrezca oportunidades múltiples para acceder, procesar y expresar el conocimiento. En consecuencia, la barrera no reside en la “capacidad” del estudiante, sino en la rigidez de un diseño curricular que no contempla diferencias legítimas de aprendizaje (CAST, 2018).

Finalmente, las barreras actitudinales operan como infraestructura simbólica de la exclusión; prejuicios, estereotipos y expectativas bajas organizan interacciones pedagógicas que restringen participación y agencia. Así, la discriminación puede manifestarse sin violencia explícita, mediante prácticas rutinarias que infantilizan, invisibilizan o desautorizan. Por consiguiente, la inclusión requiere transformar cultura escolar y relaciones de poder en el aula, porque sin reconocimiento no hay pertenencia, y sin pertenencia la participación se vuelve frágil. En esa lógica, la escuela inclusiva no sólo “recibe”, sino que produce condiciones de respeto y altas expectativas para todos, especialmente para quienes han sido históricamente subalternizados (Booth & Ainscow, 2011).

4.3. El enfoque del Index for Inclusión como marco analítico

El *Index for Inclusion* ofrece un marco analítico particularmente fértil porque organiza la inclusión como proceso institucional sostenido, no como intervención episódica. En efecto, al estructurarse en tres dimensiones, culturas, políticas y prácticas, el Index permite comprender que las barreras emergen de relaciones entre valores compartidos,

decisiones organizativas y dinámicas de aula. Por ello, el diagnóstico de barreras no se limita a inventariar problemas, sino que orienta una deliberación colectiva sobre cómo se define la pertenencia, cómo se distribuyen los apoyos y qué prácticas consolidan o erosionan la participación. En consecuencia, el *Index* instala una idea clave: la inclusión es un proyecto de mejora democrática de la escuela (Booth & Ainscow, 2011).

Asimismo, el valor del *Index* radica en su capacidad para convertir la inclusión en objeto de evaluación reflexiva y acción situada. En otras palabras, no prescribe un modelo único, sino que habilita a cada comunidad escolar a interrogar su propia realidad, identificar puntos críticos y diseñar respuestas contextualizadas.

Por tanto, el enfoque se alinea con una comprensión contemporánea de la equidad: la escuela debe reconocer desigualdades concretas y reorganizarse para producir oportunidades reales de aprendizaje. En esa dirección, el *Index* contribuye a evitar la banalización del discurso inclusivo, ya que obliga a vincular principios con evidencias institucionales y con decisiones prácticas que afectan cotidianamente a los estudiantes (Ainscow, 2020).

4.4. La escuela como sistema productor o mitigador de barreras

La escuela produce barreras cuando su organización se articula a lógicas selectivas que naturalizan el fracaso como resultado individual. En consecuencia, la clasificación por “niveles”, la separación por rendimiento, el énfasis en pruebas estandarizadas y la cultura del mérito pueden consolidar trayectorias de exclusión dentro de la misma institución. Además, cuando el apoyo se concibe como servicio externo y no como responsabilidad pedagógica compartida, la inclusión se fragmenta: unos enseñan y otros “atienden”, reforzando jerarquías profesionales y desplazando el foco del aula. Por ello, una escuela inclusiva debe transformar su gramática organizacional, de modo que la diversidad sea un criterio de diseño y no una excepción gestionada (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Sin embargo, la escuela también puede mitigar barreras cuando construye una cultura de colaboración y sostiene prácticas pedagógicas que redistribuyen oportunidades de participación. En este marco, la inclusión se fortalece con liderazgo que orienta valores, con trabajo docente cooperativo y con decisiones curriculares que amplían accesos y modos de demostrar aprendizaje. Asimismo, la mitigación exige políticas institucionales de convivencia que reconozcan la discriminación y actúen preventivamente, ya que el derecho a aprender se debilita cuando la experiencia escolar se vive bajo estigma. En consecuencia, la escuela inclusiva se define por su capacidad de reconfigurar condiciones, no por su retórica; de allí que su eficacia se mida en participación significativa y logros socialmente valiosos para todos (UNESCO, 2020).

4.5. Reflexiones del capítulo

En síntesis, realizar un examen crítico de la inclusión a través de la lente de las barreras relacionadas con el aprendizaje y la participación nos permite recuperar y restablecer el aspecto estructural de la justicia educativa, que postula que la exclusión no es simplemente un hecho aleatorio o un accidente desafortunado, sino más bien una consecuencia significativa que surge de las complejidades de los marcos institucionales, los planes de estudio inflexibles y las culturas escolares arraigadas que tienden a priorizar una definición limitada de normalidad por encima de las diversas necesidades de todos los estudiantes.

En consecuencia, alejarse del reduccionismo simplista que a menudo se asocia con el término «necesidades especiales» no equivale a negar la necesidad de apoyo; más bien, significa una profunda reorientación de su significado, en la que los apoyos se conciben como componentes integrales del diseño escolar general, en lugar de funcionar simplemente como mecanismos compensatorios que sirven para mantener el “status quo” de la institución educativa. Como resultado, el concepto de inclusión surge como un criterio esencial para evaluar la calidad de la democracia en los sistemas educativos, ya que requiere una transformación fundamental del propio sistema para garantizar que todas las personas tengan oportunidades genuinas de membresía, participación activa y experiencias de aprendizaje significativas (Ainscow et al., 2006; Booth y Ainscow, 2011).

En última instancia, el Índice para la Inclusión sirve como un marco muy valioso que facilita la operacionalización de este proceso transformador, ya que interconecta de manera efectiva los valores fundamentales con las políticas y aplicaciones prácticas relevantes, al tiempo que guía los procedimientos de autoevaluación que están diseñados para descubrir y abordar las barreras que se producen habitualmente en los contextos educativos cotidianos. Sin embargo, el desafío más apremiante al que se enfrentan los educadores y las instituciones radica en el imperativo de defender la inclusión como una iniciativa institucional duradera y mensurable, evitando así que se trivialice y se convierta en mera retórica o en ajustes fragmentarios que carecen de un impacto sustancial (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

Por lo tanto, el concepto de “escuela sin fronteras” solo puede hacerse realidad cuando la institución pase de cuestionar quién debe adaptarse a las condiciones existentes a reorganizar activamente sus propios marcos y condiciones de posibilidad, asumiendo plenamente la idea de que la diversidad no debe percibirse como un desafío por el que hay que navegar, sino más bien como el punto de partida fundamental a partir del cual se puede desarrollar e implementar una pedagogía justa y equitativa.





CAPÍTULO

Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa

Las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa adquieren sentido cuando se asumen como decisiones de justicia y no como un repertorio de “técnicas” añadidas a la práctica ordinaria. En consecuencia, la pregunta no es qué metodología resulta más innovadora, sino qué diseño pedagógico redistribuye oportunidades reales de acceso, participación y logro para estudiantes con trayectorias, ritmos y capitales culturales diversos. Por ello, el concepto de inclusión está en peligro fundamental en varios ámbitos, como la planificación educativa, los intrincados procesos de desarrollo curricular y las prácticas rutinarias de evaluación diaria, en las que se construyen o, por el contrario, se desmantelan diversos obstáculos e impedimentos, que lamentablemente pueden perdurar en el tiempo, incluso dentro de las instituciones educativas que abrazan y promueven abiertamente discursos que abogan por la inclusión. (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

Además, las estrategias inclusivas sólo son sostenibles si se vinculan con una comprensión institucional del cambio, dado que la práctica docente no ocurre en el vacío: está mediada por políticas escolares, culturas evaluativas, tiempos, recursos y expectativas. En ese marco, la inclusión exige coherencia entre valores y prácticas, de modo que la diversidad no sea administrada como excepción, sino anticipada como condición de base del aprendizaje.

En consecuencia, este capítulo en particular presenta un argumento convincente que postula que la eficacia y la efectividad de la acción pedagógica inclusiva pueden mejorar significativamente si incorpora cuidadosamente un marco integral que incluye una planificación meticulosa, los principios del diseño universal para el aprendizaje,

la implementación de metodologías colaborativas activas y la utilización de estrategias de evaluación formativa flexibles, todo lo cual puede articularse y entenderse de manera coherente como un sistema de toma de decisiones interconectado que sirve para optimizar los resultados educativos para estudiantes diversos. (CAST, 2018; Florian & Black-Hawkins, 2011).

5.1. La planificación pedagógica desde un enfoque inclusivo

Planificar desde un enfoque inclusivo supone abandonar la lógica de “plan estándar + adaptaciones”, porque esa secuencia tiende a consolidar jerarquías: primero se diseña para un estudiante implícito y luego se corrige para quienes “no encajan”. En cambio, una planificación inclusiva parte de la variabilidad humana y, por ello, define objetivos, medios y evidencias de aprendizaje de forma flexible, anticipando alternativas para participar y demostrar logros. De ahí que la planificación no sea un trámite, sino un acto de redistribución pedagógica, decide qué se considera valioso aprender, quién tendrá acceso al sentido de la tarea y qué apoyos se legitiman como parte de la experiencia común (CAST, 2018).

Figura 2. Planificación pedagógica e inclusiva



Sin embargo, es imperativo reconocer que el concepto de planificación inclusiva no puede equipararse simplemente con un enfoque ilimitado de la individualización, ya que tal perspectiva conlleva el riesgo inherente de fragmentar la naturaleza cohesiva del entorno del aula y, posteriormente, diluir las expectativas generales que se esta-

blecen para todos los estudiantes. Por lo tanto, se puede afirmar que la planificación logra su inclusividad cuando apoya activamente un conjunto de metas educativas compartidas y, al mismo tiempo, crea múltiples vías a través de las cuales se pueden lograr estos objetivos, evitando así que la rica diversidad entre los estudiantes dé como resultado el desarrollo de planes de estudio paralelos que carecen del rigor y el desafío académico necesarios.

En este sentido, el marco conceptual de la pedagogía inclusiva subraya la responsabilidad fundamental de los educadores de adoptar un enfoque holístico de la enseñanza que tenga como objetivo «enseñar a todos» mediante la implementación de diseños educativos que no solo mejoren la participación sino que también promuevan activamente el compromiso entre una población estudiantil diversa, en lugar de relegar las diferencias entre los alumnos al ámbito de los apoyos externos que pueden no abordar adecuadamente sus necesidades únicas.

De esta manera, la planificación inclusiva requiere el establecimiento de un marco de aprendizaje común sólido que incorpore una variedad de opciones legítimas tanto para el acceso al contenido educativo como para las vías de expresión, garantizando así que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas para participar de manera significativa en el proceso de aprendizaje. (Florián & Black-Hawkins, 2011).

5.2. Diseño Universal para el Aprendizaje como marco de acción inclusiva

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) funciona como marco de acción inclusiva porque transforma la diversidad en criterio de diseño, no en problema posterior. En consecuencia, al proponer múltiples medios de implicación, representación y acción/ expresión, el DUA desplaza la atención hacia el entorno de aprendizaje y sus posibilidades, en lugar de atribuir dificultades a déficits del estudiante. Por ello, el DUA permite sostener un currículo con altas expectativas y, a la vez, ampliar las rutas para alcanzar metas, con lo cual se debilita la dependencia de adaptaciones tardías que suelen llegar cuando el estudiante ya ha acumulado rezago o desafección (CAST, 2018).

No obstante, el potencial del DUA se consolida únicamente cuando se inserta en decisiones curriculares y evaluativas coherentes, porque ofrecer opciones sin revisar la cultura del logro puede convertir la flexibilidad en simulacro. En ese marco, el DUA exige explicitar criterios de éxito, diseñar andamiajes para el acceso al sentido de las tareas y legitimar la agencia del estudiante como parte del aprendizaje. Por consiguiente, el DUA se alinea con la comprensión sistémica de la inclusión, en la medida en que promueve ambientes donde la participación no depende de “ajustes” extraordinarios, sino de una arquitectura habitual de accesibilidad pedagógica y comunicacional (UNESCO, 2020; CAST, 2018).

5.3. Metodologías activas y colaborativas para la atención a la diversidad

Las metodologías activas adquieren una importancia significativa dentro de los marcos educativos debido a su capacidad para alterar y remodelar de manera fundamental la dinámica de las interacciones que existen entre los estudiantes, el conjunto de conocimientos que se imparten y el propio entorno de aprendizaje; se alejan de la perspectiva tradicional que ve a los estudiantes simplemente como receptores uniformes de información y, en cambio, los elevan a la condición de agentes activos que son capaces de construir, participar en debates y aplicar de manera práctica el conocimiento que adquieren a través de interacciones colaborativas tanto con sus compañeros como con los educadores. Por lo tanto, al contrastar con la enseñanza expositiva tradicional, la evidencia muestra que el aprendizaje activo mejora el rendimiento y reduce tasas de reprobación, lo cual resulta especialmente significativo cuando se busca sostener trayectorias diversas sin expulsión académica encubierta (Freeman et al., 2014). Por ello, la inclusión se beneficia cuando las tareas demandan participación real, discusión guiada y producción de evidencias variadas.

A la vez, la colaboración no es un complemento social, sino un mecanismo pedagógico de equidad, en tanto redistribuye recursos cognitivos dentro del aula y permite que el aprendizaje circule mediante interacción estructurada. En este punto, la teoría de la interdependencia social fundamenta el aprendizaje cooperativo al mostrar que metas compartidas, responsabilidad individual y habilidades de interacción favorecen logros académicos y relaciones inclusivas. Por consiguiente, el trabajo cooperativo bien diseñado contribuye a reducir barreras actitudinales y a disputar estigmas, siempre que no se use para “depositar” a estudiantes en roles subordinados, sino para construir participación simétrica y exigente (Johnson & Johnson, 2009).

Además, la atención a la diversidad demanda metodologías activas que sostengan el rigor sin uniformidad, lo cual implica diseñar tareas con niveles de entrada múltiples, productos diversos y apoyos visibles. En esa lógica, las estrategias cooperativas y activas se vuelven inclusivas cuando el docente gestiona normas de interacción, distribuye participación y enseña explícitamente la colaboración como parte del currículo, evitando que el aula reproduzca desigualdades de voz. Por ello, la metodología no es neutral: si no se regula, puede amplificar jerarquías; en cambio, si se estructura con criterios de equidad, puede convertirse en infraestructura de pertenencia y aprendizaje compartido (Booth & Ainscow, 2011; Johnson & Johnson, 2009).

5.4. Evaluación inclusiva y flexible de los aprendizajes

La evaluación es el punto neurálgico de la inclusión porque define quién “cuenta” como competente y bajo qué reglas se legitima el logro. En consecuencia, si la eva-

luación privilegia un único formato, un único tiempo y una sola forma de evidencia, la diversidad se convierte en desventaja estructural, aun cuando la enseñanza se declare inclusiva. Por ello, una evaluación inclusiva exige coherencia con la accesibilidad pedagógica: criterios explícitos, tareas que permitan demostrar aprendizaje por vías diversas y retroalimentación orientada a mejorar. En esta dirección, la evaluación formativa se sostiene en evidencia robusta sobre su impacto, al fortalecer aprendizajes mediante retroalimentación frecuente y ajuste de la enseñanza (Black & Wiliam, 1998).

Asimismo, la flexibilidad evaluativa no equivale a reducir exigencia, sino a diversificar oportunidades de mostrar dominio de metas comunes. Para ello se debe considerar que una evaluación inclusiva combina estándares claros con múltiples evidencias: desempeño oral, escrito, multimodal, proyectos, portafolios y coevaluación, siempre que se resguarde validez y transparencia.

Además, la evaluación debe activar al estudiante como agente: cuando se promueve autoevaluación y coevaluación con criterios, se redistribuye el control del aprendizaje y se incrementa la participación, lo cual resulta crucial para quienes han sido históricamente ubicados en posiciones pasivas. De este modo, la evaluación se convierte en práctica de justicia, no en dispositivo de selección (Black & Wiliam, 1998; Booth & Ainscow, 2011).

5.5. Reflexiones del capítulo

En síntesis, las estrategias pedagógicas inclusivas no se reducen a recursos aislados, porque su eficacia depende de la coherencia entre planificación, diseño, metodología y evaluación. Por ello, planificar desde la variabilidad, adoptar el DUA como marco de accesibilidad, sostener metodologías activas cooperativas y reorientar la evaluación hacia lo formativo constituye una arquitectura integral que disputa las barreras que la escuela produce cotidianamente. En consecuencia, la inclusión deja de ser una ideal abstracto y se vuelve verificable en decisiones concretas: qué tareas se proponen, quién participa, cómo se acompaña el aprendizaje y qué cuenta como logro legítimo (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

Finalmente, una escuela para todos requiere reconocer que la inclusión es, en última instancia, una ética institucional que se realiza en prácticas docentes situadas. Por tanto, la innovación pedagógica solo es inclusiva cuando redistribuye oportunidades reales y sostiene altas expectativas con apoyos legítimos, evitando tanto la homogeneización como la fragmentación. En esa línea, el desafío no es “aplicar” estrategias, sino sostener un enfoque que convierta la diversidad en fuente de diseño y de aprendizaje democrático. Así, las estrategias descritas constituyen caminos para que la escuela deje de administrar diferencias y comience a producir pertenencia, participación y aprendizaje con sentido (Florian & Black-Hawkins, 2011; Booth & Ainscow, 2011).





CAPÍTULO

El rol del docente como agente de inclusión

El docente ocupa un lugar esencial en el proceso de la transformación hacia una escuela mixta, no solamente como un mediador del conocimiento, sino también como agente ético y social de cambio, su papel trasciende la enseñanza tradicional para convertirse en un ejercicio de responsabilidad ante la equidad y diversidad educativa, de este modo su práctica profesional se emana alrededor de creación de entornos que reconocen la pluralidad y promueven la participación del estudiantado, esta comprensión del rol docente se sitúa dentro de los paradigmas contemporáneos de la educación basada en competencias y resultado, donde la acción educativa se adapta como una práctica reflexiva y situada en contextos complejos (Mørcke & Dornan, 2013).

A medida que la educación evoluciona hacia modelos más mixtos y flexibles, la figura docente se convierte en una figura clave entre la política, las prácticas institucionales y la diversidad de los estudiantes. Este método exige revisar las concepciones tradicionales del conocimiento pedagógico y el liderazgo educativo, orientándose hacia una visión más colaborativa, comunitaria y transformadora. Esto nos ayuda a entender que la práctica docente deja de ser un acto individual para convertirse en una acción social y compartida, que descubre en una educación la inclusión y su horizonte ético y político (Dutta & Maini, 2021).

Figura 3. El rol del docente como agente de inclusión

6.1. El docente en la transición hacia la escuela inclusiva

La escuela inclusiva surge como un espacio de reconstrucción cultural y social donde el docente actúa como el mediador del cambio educativo, su rol implica desafiar los estereotipos excluyentes que han creado históricamente los sistemas educativos, cambiándolas por actividades basadas en la equidad y el reconocimiento de las diferencias. Así, el cambio hacia la inclusión requiere docentes que comprendan el enseñar como una práctica para el reconocimiento, diálogo y justicia social, y no como una manera de solo transferir conocimiento (Ginzburg & Hayes, 2022).

En este proceso, el profesorado asume la función como líder pedagógico capaz de generar culturas de colaboración dentro de la institución escolar. Estudios sobre el liderazgo educativo inclusivo demuestran que la eficiencia de los procesos de transformación depende de la capacidad del docente para integrar la diversidad cultural, social y funcional de los estudiantes en el proceso de la enseñanza (Dutta & Maini, 2021).

De este mismo modo, la transición hacia la inclusión implica un proceso de aprendizaje profesional, mediante el cual el docente reflexiona hacia sus propias creencias, actitudes y enseñanzas pedagógicas. Esta autorreflexión es indispensable para su-

perar las resistencias institucionales y personales que dificultan la implementación de prácticas inclusivas. Así, el docente se redefine no sólo como ejecutor de política, sino como un sujeto transformador que interpreta los principios de equidad y diversidad en su práctica cotidiana (Guerrero & Beresin, 2017).

6.2. Competencias profesionales para la docencia inclusiva

El desarrollo de competencias inclusivas constituye la base epistemológica y práctica del quehacer docente contemporáneo. Dichas competencias no se restringen al dominio técnico o metodológico, sino que abarcan dimensiones éticas, emocionales y relacionales que permiten construir entornos educativos accesibles y equitativos. De este modo, la literatura sobre formación profesional resalta la necesidad de definir marcos competenciales amplios (Mahan & Kaczmarczyk, 2024).

Entre las competencias clave destacan la empatía intercultural, la comunicación asertiva, la capacidad de trabajo colaborativo y el manejo de tecnologías accesibles. Tales competencias permiten a los docentes responder a la diversidad mediante estrategias pedagógicas diferenciadas y flexibles. De acuerdo con los estudios recientes, la formación de competencias sociales y liderazgo inclusivo aporta a mejorar la cohesión de los equipos educativos y a potenciar la participación activa de los estudiantes en contextos de diversidad (Francischetti & Bitu-Moreno, 2020).

Asimismo, las competencias profesionales inclusivas requieren la integración de saberes críticos orientados a la justicia educativa y la equidad de oportunidades. Concluyendo que la formación de docente basada en la comprensión de los determinantes sociales del aprendizaje permite reconocer cómo los contextos de vulnerabilidad condicionan la participación y el rendimiento estudiantil (Ginzburg & Hayes, 2022). Por lo tanto, el docente inclusivo se define por su capacidad para actuar con competencia profesional y con conciencia ética, articulando conocimiento y valores en favor del derecho universal a la educación.

6.3. Práctica reflexiva, ética del cuidado y compromiso social

La práctica reflexiva constituye una dimensión constitutiva del ejercicio docente inclusivo. Reflexionar implica revisar críticamente la propia acción pedagógica, identificando lo grave y prejuicioso que pueden llegar a ser las formas de exclusión. Este proceso de autorreflexión no sólo fortalece la identidad profesional, sino que también posibilita la construcción de una práctica educativa más coherente con valores democráticos y humanistas (Romanova & Touchie, 2024).

Por su parte, la ética del ciudadano introduce la dimensión relacional que trasciende de la instrucción técnica para situar la atención al otro como principio central del acto educativo. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en garantizador de la dignidad y bienestar del estudiante, dando lugar a ambientes seguros, efectivos y participativos. Esta orientación ética se alinea con los postulados contemporáneos de la pedagogía humanista, que reivindican el cuidado como categoría política y profesional imprescindible en la educación inclusiva (Dutta & Maini, 2021).

De una manera profundamente interconectada e interdependiente, el compromiso social inquebrantable demostrado por los educadores sirve como una dimensión pública fundamental y esencial de sus esfuerzos colectivos hacia prácticas pedagógicas inclusivas. Participar en este compromiso requiere una intervención activa en varios espacios comunitarios y la promoción proactiva de transformaciones estructurales integrales que garanticen de manera efectiva la realización de la equidad educativa para todas las partes interesadas involucradas.

En este contexto, la práctica de la enseñanza inclusiva se conceptualiza como un esfuerzo político deliberado destinado específicamente a fomentar el desarrollo de una conciencia crítica y un sentido de ciudadanía solitaria entre la población estudiantil. Según una amplia investigación realizada en el campo de la educación basada en los resultados, el cultivo de valores éticos y sociales mejora significativamente la capacidad de los docentes para crear y mantener entornos de aprendizaje equitativos y sostenibles que beneficien a los diversos estudiantes (Mørcke & Dornan, 2013).

6.4. Formación inicial y desarrollo profesional docente en inclusión

La formación docente constituye el pilar sobre el que erige toda política de inclusión educativa. En la actualidad, los programas formativos demandan una revisión estructural que incorpore la diversidad como principio transversal. En este marco, la educación basada en competencias se presenta como una herramienta idónea para articular la teoría con práctica y promover aprendizaje contextualizado (Char-tash & Rosenman, 2022). No obstante, su efectividad depende de la coherencia entre los contenidos formativos, las metodologías y los valores éticos que sustentan la inclusión.

El desarrollo profesional continuo del docente requiere espacios de reflexión colectiva y acompañamiento institucional que garanticen la actualización de competencias inclusivas. En este sentido, la investigación educativa enfatiza la importancia de los procesos de mentoría, colaboración y aprendizaje entre pares como estrategias eficientes para la mejora sostenida de la práctica docente (Skjærseth & Mildestvedt,

2025). Dichos procesos fomentan la construcción de comunidades de práctica que promueven la reflexión compartida y la innovación pedagógica

A su vez, la formación en inclusión debe estar respaldada por políticas institucionales que reconozcan el valor estratégico del docente como agente de cambio. Sin apoyo estructural, los esfuerzos individuales se diluyen ante las barreras organizativas y culturales, por ello, el desarrollo profesional docente debe concebirse como un proceso integral que vincule la capacitación técnica con el fortalecimiento ético y social de la profesión educativa ([Mahan & Kaczmarczyk, 2024](#)).

6.5. Reflexiones del capítulo

El educador inclusivo personifica la intrincada fusión que existe entre un alto nivel de experiencia profesional, un compromiso profundamente arraigado con la ética cívica y una dedicación inquebrantable a la responsabilidad social y la participación dentro de la comunidad en general. Las responsabilidades que el docente inclusivo asume como defensor de la inclusión trascienden la mera gestión de la dinámica del aula; más bien, impregnan tanto el marco institucional como la comunidad en general, posicionando al educador como un elemento fundamental en la búsqueda de forjar sociedades que sean fundamentalmente más equitativas y justas. La investigación académica empírica proporciona pruebas convincentes que respaldan la afirmación de que el cultivo de capacidades inclusivas y reflexivas entre los educadores promueve sustancialmente las mejoras en los estándares educativos, la equidad y la cohesión social, como lo indican los hallazgos de [Francischetti y Bitu-Moreno \(2020\)](#) y [Dutta y Maini \(2021\)](#).

Como resultado de estas dinámicas, la profunda evolución hacia un entorno educativo caracterizado por la ausencia de fronteras dependerá, en última instancia, de la capacidad de los educadores para participar en prácticas basadas en un sólido sentido de conciencia crítica, empatía genuina y un espíritu de colaboración que fomente los lazos comunitarios. El profesor contemporáneo del siglo XXI tiene la tarea no solo de impartir contenido académico, sino también de servir de modelo para el cultivo de valores democráticos y relaciones interpersonales de apoyo, en las que la presencia de la diversidad se acepte como una fuente vital de oportunidades de aprendizaje y no se perciba como un obstáculo para el progreso educativo. En consecuencia, la educación inclusiva surge como el marco ético que guía un enfoque pedagógico que es fundamentalmente humanizador, que reconoce el papel indispensable de los docentes como la fuerza impulsora del cambio educativo transformador.





CAPÍTULO

La familia y la comunidad como aliados en la educación inclusiva

La educación inclusiva, entendida como un proyecto político-pedagógico de justicia, no se sostiene únicamente en el aula, sino que se juega en la densidad de relaciones que enlazan escuela, la familia y comunidad, en consecuencia, la inclusión deja de ser una promesa normativa para convertirse en una práctica social situada cuando se reconoce que el aprendizaje y la participación se produce en ambientes culturalmente diversos, atravesados por desigualdades y por repertorios de cuidado que exceden a la institución escolar ([Orellana & Bowman, 2003](#)).

De la misma manera, la alianza escuela-familia-comunidad no puede reducirse a una retórica de “participación” sin poder; por el contrario, exige corresponsabilidad deliberativa, distribución de roles y reconocimiento de saberes, de modo que la inclusión no dependa del capital cultural de algunas familias, sino de mecanismos institucionales que garanticen accesibilidad, comunicación y acompañamiento. En ese marco, la evidencia sugiere que las intervenciones orientadas en fortalecer el involucramiento familiar y las asociaciones escuela-familia pueden producir efectos positivos en resultados académicos y socioemocionales, aunque con variaciones según diseño, contexto y población ([Smith et al., 2020](#); [Musendo et al., 2023](#)). Por lo tanto, el diseño no es sumar familias, sino construir estructuras de colaboración que sostengan la escolaridad de todos

7.1. La corresponsabilidad educativa en contextos de diversidad

En contexto de diversidad sociocultural, la corresponsabilidad educativa opera como un principio de gobernanza cotidiana: redistribuye obligaciones, pero también redefine legitimidades. Así, cuando la escuela se concibe como el único centro del proceso formativo, tiende a invisibilizarse la agencia familiar y comunitaria, mientras se refuerzan jerarquías que dificultan la inclusión de estudiantes cuyas trayectorias están marcadas por barreras estructurales. En cambio, un enfoque ecosistémico reconoce que la diversidad se produce un diferente nivel y que, por ello, la calidad inclusiva requiere articulaciones entre instituciones, hogares y redes territoriales para remover obstáculos materiales y simbólicos (Orellana & Bowman, 2003; Mendoza & Heymann, 2022). De este modo, la corresponsabilidad se vuelve una condición de posibilidad para la equidad educativa.

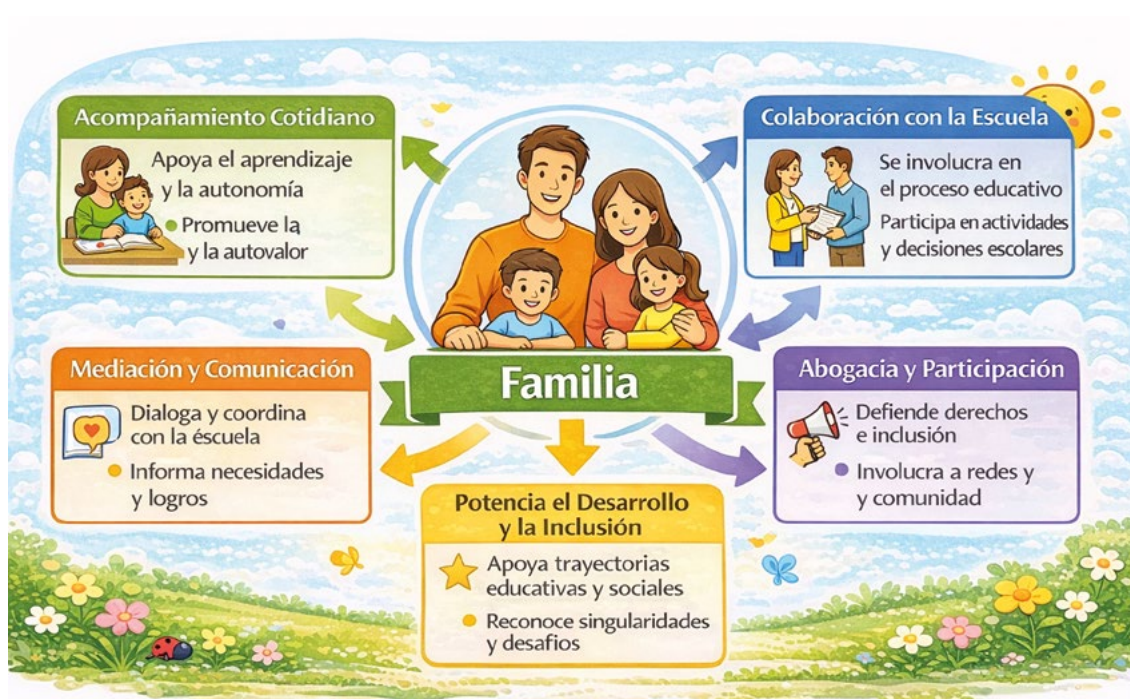
Sin embargo, la corresponsabilidad no se realiza automáticamente: se negocia en práctica comunicativa y en acuerdos explícitos que regulan expectativas, límite y apoyo. En particular, en educación inclusiva, la evidencia muestra que los programas basados en asociaciones escuela-familia pueden contribuir, aunque de forma moderada, a mejorar el funcionamiento académico y socioemocional, siempre que contemplen mecanismos de participación sostenida y apoyos diferenciados para familias con menor disponibilidad de tiempo o recursos (Smith et al., 2020). Además, en escenarios de vulnerabilidad, la implementación de inclusión suele depender de alianzas comunitarias para ampliar oportunidades y recursos, lo cual vuelve estratégica la coordinación intersectorial la acción local (Mendoza & Heymann, 2022).

7.2. La familia como primer espacio de inclusión y socialización

La familia constituye el primer espacio donde se aprende pertenencia, reconocimiento y derecho a ser; por ello, su papel en la inclusión no es accesorio sino fundamental. En el caso de niños con discapacidad, el involucramiento familiar puede incluir en oportunidades de participación escolar al mediar las expectativas, rutinas, apoyo y formas de interacción con la institución. En este sentido, una síntesis de intervenciones orientadas a promover la participación parental en la educación de estudiantes con discapacidad reporta efectos positivos en distintos niveles-familias, estudiantes y escuelas, aunque también subraya heterogeneidad de medidas y necesidad de diseños más robustos y contextualmente sensibles (Musendo et al., 2023). Por lo tanto, la inclusión se fortalece cuando la escuela reconoce a la familia como co-constructora de trayectorias, y no como mera receptora de instrucciones.

Aun así, el potencial inclusivo de la familia está mediado por desigualdades socioeconómicas y por condiciones extraordinarias que reconfiguran la vida cotidiana por ejemplo, evidencia longitudinal muestra que el nivel socioeconómico familiar se asocia con el desempeño académico infantil y que el involucramiento parental, junto con el compromiso estudiantil, puede operar como vía mediadora durante crisis como la pandemia, afectando de manera diferenciada a quienes parten de condiciones más escasas (Chen et al., 2024).

Figura 4. La familia como primer espacio de inclusión y socialización



7.3. La comunidad como entorno educativo ampliado

La comunidad, entendida como red de relaciones, recursos y sentidos compartidos, amplía el horizonte educativo más allá de la escolaridad formal. En esta dirección, las experiencias de implementación de educación en países de ingresos bajo y medianos muestra que, además de la formación docente y adecuación de materiales, la generación de asociaciones comunitarias constituye una estrategia relevante para sostener apoyos, especialmente cuando el sistema escolar enfrenta limitaciones de infraestructura y personal especializado (Mendoza & Heymann, 2022).

En particular, los modelos de alianza familia-escuela-comunidad adquiere especial importancia en la primera infancia y en educación especial, ya que permite articular servicios, acompañamiento y prácticas en contextos reales de vida. En esa línea, se ha propuesto que las asociaciones orientadas a involucrar a familias de niñas y niños con discapacidad en programas inclusivos deben considerar factores culturales y sociales que influyen en la participación, a fin de evitar enfoques uniformes que fracasan por desconocer prácticas de crianza, lenguaje comunitario y formas locales de organización (Xu, 2018).

Figura 5. La comunidad como entorno educativo ampliado



7.4. Modelos de articulación escuela-familia-comunidad

Los modelos de articulación escuela-familia-comunidad se distinguen menos por su forma declarativa que por su capacidad de producir estructuras estables de comunicación, decisión y evaluación compartida. En consecuencia, una alianza inclusiva requiere protocolos de interacción accesibles, mediaciones culturales y mecanismos de corresponsabilidad que haga posible sostener acuerdos en el tiempo. Desde la evidencia comparada, las intervenciones de asociación escuela-familia muestran resultados globalmente positivos, aunque modestos, en desempeño y ajuste socioemocionales; por ello, su efectividad depende de la calidad de implementación, de la

adaptación al contexto y de focalización en necesidades específicas, evitando soluciones genéricas (Smith et al., 2020).

Además, la articulación no puede ignorar tensiones entre escuela y familia que emergen alrededor de estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que allí se concretan disputas por interpretación del proceso, distribución de responsabilidades y legitimidad de saberes. En ese plano, investigaciones recientes han destacado la relevancia de la relación entre docentes y padres para cerrar brechas de inclusión alrededor del alumnado con necesidades educativas especiales, evidenciando que las expectativas, los marcos de comprensión y la cooperación cotidiana condicionan la calidad de la respuesta educativa

7.5. Reflexiones del capítulo

En síntesis, la educación inclusiva se consolida cuando escuela, familia y comunidad dejan de operar como esferas aisladas y pasan a constituirse como una arquitectura de apoyos interdependientes. En esa perspectiva, las alianzas no son ornamentales: son la infraestructura social de la inclusión, especialmente en sistemas atravesados por desigualdad. A la vez, la evidencia indica que promover participación familiar y asociaciones escuela-familia puede mejorar resultados educativos, aunque el efecto depende de la pertinencia cultural, del soporte institucional y de la calidad del diseño (Smith et al., 2020; Musendo et al., 2023).

Finalmente, pensar la inclusión desde la familia y la comunidad obliga a desplazar el foco desde el “déficit de estudiante” hacia las condiciones relacionales y estructurales que producen participación o exclusión. En consecuencia, las políticas escolares deben reconocer que la diversidad se construye en múltiples niveles y que, por lo tanto la intervención inclusiva se juega en prácticas locales de cuidado, redes comunitarias y arreglos institucionales que hacen viable la corresponsabilidad (Orellana & Bowman, 2003; Mendoza & Heymann, 2022).





Capítulo

Tecnología, accesibilidad y educación sin fronteras

La promesa de una educación sin “fronteras” se basa fundamentalmente, ante todo, en las notables capacidades de las tecnologías avanzadas para configurar y transformar radicalmente el acceso al conocimiento y las oportunidades de aprendizaje; sin embargo, esta promesa optimista es intrínsecamente ambivalente, ya que, al mismo tiempo, posee el potencial de solidificar y reforzar nuevas formas de exclusión, particularmente en los casos en que factores críticos como la infraestructura, el diseño y la gobernanza digital no se dirigen deliberadamente a lograr justicia educativa y equidad para todas las personas involucradas.

Como resultado, el discurso en torno a la tecnología en la educación no debe limitarse de manera simplista a la mera disponibilidad de dispositivos tecnológicos, dado que también abarca criterios esenciales como los estándares de accesibilidad, la coherencia de los marcos institucionales y las condiciones socioeconómicas que influyen significativamente en quién tiene la oportunidad de participar en el aprendizaje, los métodos a través de los cuales pueden hacerlo y los objetivos finales que pueden lograr en sus viajes educativos ([Kent, 2015](#)).

Además, la tecnología educativa funciona como una arquitectura compleja de oportunidades que asigna de manera diferenciada los beneficios y los costos entre los diversos grupos sociales, lo que requiere un análisis exhaustivo y matizado de la inclusión digital que incorpore un marco sólido que articule los conceptos interrelacionados de accesibilidad, equidad y agencia; esto es particularmente crucial porque

la innovación que no se basa en criterios inclusivos tiende a favorecer desproporcionadamente al estudiante “promedio” y, al mismo tiempo, a hacer que el estudiante sea diverso y multifacético. La naturaleza de varias condiciones, incluidas las relacionadas con la discapacidad, la pobreza y la territorialidad periférica marginal, en gran medida invisibles y pasadas por alto ([Deep et al., 2025](#)).

8.1. Tecnología educativa y equidad en el acceso al aprendizaje

La tecnología educativa puede contribuir a la equidad en el acceso cuando amplía las vías de representación, participación y evaluación, además de flexibilidad tiempos y trayectorias. No obstante, esa contribución es contingente: si las instituciones adoptan plataformas y recursos sin una mirada de accesibilidad y consistencia, la experiencia estudiantil se fragmenta y se convierte en un factor de desigualdad pedagógica. En particular, la inconsistencia en el uso institucional de entornos visuales por parte del profesorado produce “brechas internas” que afectan la predictibilidad de aprendizaje y, por tanto, la posibilidad real de acompañar a quienes requieren mayor estructura, apoyos y claridad ([Masterman, 2017](#)).

De manera complementaria, es imperativo reconocer que el acceso equitativo abarca mucho más que la mera provisión de conectividad, ya que el panorama del aprendizaje digital está intrincadamente estructurado en torno a varias interfaces, niveles de alfabetización y marcos de navegación que pueden crear inadvertidamente experiencias exclusivas para ciertos usuarios. En este contexto, las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidades sirven para ilustrar el punto de que los entornos de aprendizaje electrónico suelen presentar obstáculos y desafíos duraderos, especialmente cuando las consideraciones de accesibilidad sólo se integran en el proceso de diseño en una fase avanzada o se tratan como una forma excepcional de «adaptación» en lugar de como un aspecto fundamental de la experiencia de aprendizaje. ([Kent, 2015](#)).

8.2. Accesibilidad universal y diseño inclusivo en entornos educativos

La accesibilidad universal constituye el núcleo normativo y técnico de la educación inclusiva mediada por la tecnología, dado que define las condiciones para que diferentes cuerpos, sentidos y modos de interacción participen sin depender de ajustes improvisados. Por ello, la discusión sobre plataformas y recursos debe partir del reconocimiento acerca de barreras estructurales: incompatibilidades con lectores de pantalla, navegación no lineal, contenidos no etiquetados o tareas que presuponen capacidades sensoriales únicas ([Kent, 2015](#)).

De manera similar, la mejora de la accesibilidad universal se ve reforzada de manera significativa cuando los avances en la tecnología se fusionan de manera efectiva con mecanismos de apoyo tangibles que se adaptan a las necesidades individuales específicas, especialmente en contextos en los que la aplicación de la mediación digital tiene el potencial de ampliar el alcance de la autonomía personal y la participación activa en varios dominios sociales.

En este sentido, el ámbito de las tecnologías de asistencia apoyadas en la inteligencia artificial pone en primer plano un creciente espectro de posibilidades; por un lado, el proceso de adaptación de las experiencias educativas puede conducir a un aumento tanto de la relevancia como de la continuidad del proceso de aprendizaje, mientras que, por otro lado, el nivel de eficiencia alcanzado depende de la meticulosa calibración de la interacción entre la funcionalidad, la usabilidad y el contexto específico en el que se utilizan estas tecnologías en el mundo real escenarios.

En consecuencia, el proceso de llevar a cabo una validación técnica rigurosa de los sistemas de inteligencia artificial surge como un requisito indispensable, destinado a eludir el desarrollo y la implementación de soluciones que, en apariencia, pueden pretender promover la inclusión, pero que en última instancia no son efectivas y sostenibles dentro de las realidades de las experiencias cotidianas que enfrentan los usuarios (Nasri et al., 2022).

8.3. Tecnologías digitales, inclusión y brecha educativa

Las tecnologías digitales poseen el notable potencial de mejorar significativamente la inclusión dentro de los marcos educativos al diversificar los diversos canales a través de los cuales puede ocurrir el aprendizaje; sin embargo, es imperativo reconocer que estas mismas tecnologías tienen la capacidad de exacerbar las disparidades educativas que existen cuando se integran en entornos caracterizados por desafíos socioeconómicos y desigualdad territorial, lo que complica el panorama del acceso y la equidad a la educación.

En situaciones caracterizadas por interrupciones escolares, la evidencia empírica ha demostrado consistentemente que las personas que enfrentan desventajas económicas experimentan una marcada intensificación de los obstáculos relacionados con el acceso a los recursos tecnológicos esenciales, la recepción del apoyo adecuado y el establecimiento de condiciones nacionales propicias para un aprendizaje efectivo, lo que, en última instancia, resulta en una expansión notable de las brechas de rendimiento y participación que separan a los diferentes grupos socioeconómicos (Deep et al., 2025).

Además, el fenómeno de la brecha educativa digital opera a través de mecanismos que suelen ser más matizados e intrincados que los simples problemas de conectividad; abarca una serie de factores que incluyen la disponibilidad de tiempo suficiente para aprender, la calidad y la funcionalidad generales de los dispositivos tecnológicos utilizados, el acceso a entornos de estudio adecuados y el nivel de alfabetización digital que es necesario para navegar e interactuar de manera efectiva con materiales y experiencias de aprendizaje complejos.

Por ello, incluso en los casos en que la cuestión del «acceso» parece haberse abordado y resuelto formalmente, siguen existiendo importantes desigualdades en la capacidad de las personas y las comunidades para transformar la mera conectividad en experiencias de aprendizaje sustantivas y significativas. Por lo tanto, resulta evidente que cualquier intervención inclusiva dirigida a cerrar estas brechas requiere centrarse simultáneamente en mejorar la infraestructura tecnológica y en proporcionar sistemas de apoyo integrales (Deep et al., 2025).

8.4. Innovación tecnológica y educación inclusiva en escenarios emergentes

La innovación tecnológica en educación ha incorporado con fuerza la inteligencia artificial, lo cual abre un debate decisivo sobre el tipo de inclusión que produce: una inclusión que amplía autonomía o una inclusión que normaliza la dependencia algorítmica. En efecto, al discutir el rol de la IA en educación digital, se vuelve central el problema de la agencia: cuando el sistema automatiza decisiones pedagógicas sin transparencia, pueden desplazar la autonomía del estudiante y convertir el aprendizaje en el proceso guiado por criterios opacos (Nopas, 2025).

Aun así, en escenarios emerge la IA también puede potenciar la accesibilidad, especialmente cuando se diseña desde necesidades históricamente desatendidas. En esta perspectiva, el desarrollo de plataformas de aprendizaje basadas en audio y personalización para estudiantes ciegos o con baja visión ilustra una vía promisoría: la adaptación al ritmo, la retroalimentación y la compatibilidad con tecnologías asistidas pueden traducirse en mayor participación y continuidad educativa (Yang & Taele, 2025).

8.5. Reflexiones del capítulo

La educación sin fronteras, que puede entenderse de manera integral como un horizonte expansivo e inclusivo que trasciende las limitaciones geográficas e institucionales, requiere un cambio profundo y transformador, pasando de percibir las experiencias educativas simplemente como «artefactos» aislados a reconocer la intrincada

e interdependiente ecología institucional que permite que tales experiencias educativas se materialicen. En particular, un examen exhaustivo de la evidencia existente sobre las barreras en el ámbito del aprendizaje electrónico indica que las prácticas excluyentes a menudo se perpetúan cuando la accesibilidad se considera erróneamente como una excepción y no como un requisito fundamental, y cuando las plataformas digitales se implementan sin cumplir con estándares consistentes y acuerdos de uso mínimo que garanticen un acceso equitativo para todos los estudiantes (Kent, 2015; Masterman, 2017). En consecuencia, es imperativo que la estrategia inclusiva empleada en los contextos educativos integre estándares de accesibilidad sólidos, estructuras integrales de apoyo técnico-pedagógico y mecanismos efectivos de gobernanza de plataformas que garanticen colectivamente tanto la previsibilidad como el apoyo necesario para todos los participantes en el proceso educativo.

En última instancia, la trayectoria de la inclusión mediada por la tecnología en los entornos educativos dependerá en gran medida de nuestra capacidad colectiva para articular y armonizar con éxito la innovación con los principios de la justicia social; esto implica no solo la tarea fundamental de cerrar las brechas socioeconómicas prevalecientes, sino también el compromiso esencial de garantizar que la accesibilidad esté intrínsecamente integrada en todas las soluciones tecnológicas desde sus inicios, junto con el imperativo de gobernar la inteligencia artificial mediante criterios que prioricen la agencia, la responsabilidad y la transparencia. Las interrupciones recientes en el panorama educativo han demostrado rotundamente que la desigualdad digital, si no se aborda mediante la implementación de medidas sistemáticas e integrales, puede traducirse rápidamente en una desigualdad educativa duradera y generalizada que afecta de manera desproporcionada a las comunidades marginadas (Deep et al., 2025). Al mismo tiempo, es importante reconocer que las tecnologías emergentes, en particular las que incorporan la asistencia basada en la IA, tienen el potencial de ampliar significativamente las oportunidades educativas, siempre que se desarrollen en colaboración con los usuarios y se orienten explícitamente a abordar necesidades reales y urgentes, sorteando así los escollos asociados con el solucionismo tecnocrático que a menudo pasa por alto las complejidades de la experiencia humana (Nasri et al., 2022; Yang y Taele, 2025). Por lo tanto, se puede concluir que una escuela sin fronteras no se caracterizará necesariamente por los niveles más altos de sofisticación digital, sino más bien por su compromiso de ser la institución educativa más accesible, gobernada éticamente y socialmente responsable.





CAPÍTULO

Políticas públicas y gobernanza inclusiva

La inclusión educativa surge como un pilar esencial de la justicia social cuando trasciende su papel de mera declaración ética y se transforma de manera efectiva en un marco institucional sólido que es experto en redistribuir las oportunidades de manera equitativa entre poblaciones y contextos diversos.

En este contexto, las políticas públicas no solo sirven para delinear las prioridades que deben abordarse en el panorama educativo, sino que también desempeñan un papel crucial al especificar qué desigualdades se hacen visibles para los responsables políticos, qué grupos demográficos se consideran “útiles” o dignos de atención, y qué recursos se reconocen como exigibles y sujetos a asignación.

Por lo tanto, el concepto de gobernanza inclusiva requiere un cambio de paradigma que trascienda la retórica simplista que rodea al “acceso” y, por lo tanto, dirija la atención hacia las cuestiones más sustantivas de la participación activa, el aprendizaje significativo y la dignidad inherente, que deben establecerse como resultados que están garantizados políticamente y no simplemente esperados ([Van Miegheem et al., 2018](#)).

Sin embargo, el desafío fundamental no reside exclusivamente en la mera existencia de marcos regulatorios, sino más bien en la traducción continua y consistente de estos marcos en prácticas coherentes y eficaces a nivel sistémico, que puedan garantizar su aplicación práctica y relevancia.

De hecho, cuando las reformas educativas se alinean estrechamente con marcos de rendición de cuentas restrictivos, la noción de inclusión corre el riesgo de convertirse en un obstáculo tecnocrático, que impone a las escuelas y a los educadores la carga de lograr metas inalcanzables que van más allá de su capacidad de crear las condiciones estructurales necesarias para una inclusión genuina.

Como resultado, la gobernanza inclusiva debe conceptualizarse como una impugnación continua con respecto a la definición y la comprensión de la calidad educativa, así como a las configuraciones de poder que facilitan u obstruyen los procesos de transformación institucional dentro del sistema educativo (Done, 2019).

9.1. La inclusión educativa como prioridad de política pública

La inclusión alcanza su estatus auténtico como característica fundamental de las políticas públicas sólo cuando se reconoce y se adopta como un principio organizador central del sistema global, en lugar de quedar relegada al estado de un programa marginal o auxiliar que existe en la periferia del marco político.

De acuerdo con esta perspectiva, los ámbitos de la investigación y la acción relacionados con la inclusión muestran una marcada fragmentación, particularmente cuando el complejo fenómeno se reduce de manera simplista a meras categorías de necesidad o a intervenciones aisladas, que no incorporan los determinantes institucionales cruciales; esta situación requiere una orientación estratégica de la financiación, los marcos regulatorios y las medidas de evaluación que prioricen el desmantelamiento de las barreras sistémicas. en lugar de simplemente gestionar “casos” individuales (Van Mieghem et al., 2018).

Sin embargo, la evaluación de la prioridad política también depende de su capacidad para mantener la resiliencia y la sostenibilidad frente a las persistentes desigualdades territoriales y socioculturales, lo que permite que la inclusión adquiera una profundidad y complejidad significativas cuando entabla un diálogo significativo con los conceptos de interculturalidad, ruralidad y desigualdad estructural, al tiempo que se aleja de los modelos paternalistas que perpetúan la subordinación con el pretexto de brindar atención y apoyo.

Dentro de este marco expansivo, un análisis exhaustivo de la adhesión estatal al derecho a la educación intercultural revela que las iniciativas políticas pueden fracasar precisamente en el momento en que siguen siendo de naturaleza predominantemente declarativa, sin lograr una transformación que garantice no solo el acceso equitativo a una formación decente, sino que también garantice la relevancia pe-

dagógica y fomenta una participación comunicativa genuina entre todas las partes interesadas (Chuchón-Vilca y Ayala-Villar, 2024).

9.2. Gobernanza educativa y enfoque de derechos

En el enfoque de derechos reconfigura la gobernanza porque desplaza el centro desde la eficacia administrativa hacia la obligación pública de garantizar igualdad sustantiva. Por lo tanto, gobernar inclusivamente supone articular marcos normativos, mecanismos de coordinación y criterios de justicia que haga exigibles las condiciones del aprender juntos. No obstante, cuando la gobernanza se dirige por racionalmente neoliberales de desempeño, emerge una tensión: la inclusión se invoca como valor, pero se gestiona como riesgo reputacional o como indicador cuantificable, lo que empobrece su horizonte democrático (Done, 2019).

De ahí la rendición de cuentas debe reformularse para no castigar la diversidad. En la educación superior, por ejemplo, la persistencia de barreras para estudiantes con discapacidad evidencia que la inclusión se debilita cuando las instituciones operan con supuestos normalizadores sobre desempeño, participación y accesibilidad. En consecuencia, la gobernanza con enfoque de derechos se requiere reglas de accesibilidad, apoyos razonables y culturas institucionales que reconozcan la diferencia como parte de estándar, y no como excepción a gestionar (Shaw, 2021).

9.3. Gestión institucional y liderazgo para la inclusión

La gestión institucional se vuelve inclusiva cuando integra la inclusión en el núcleo de la planificación, en el uso de recursos y del acompañamiento pedagógico. En efecto, las políticas pueden prescribir derechos, pero es en la micropolítica escolar donde se define si esos derechos se vuelven experiencia concreta. Por ello, el liderazgo inclusivo no se limita a “sensibilizar”, sino que organiza capacidades: coordina apoyos, protege tiempos de colaboración docente y establece expectativas altas y realistas para todos los estudiantes, evitando prácticas de segregación encubierta (Done, 2019).

En esa perspectiva, el liderazgo directivo adquiere relevancia estratégica cuando se orienta a construir culturas escolares de aceptación y a habilitar decisiones basadas en evidencia contextual. Además, la dirección escolar funciona como bisagra entre política y aula, dado que traduce mandatos normativos en propiedades operativas y en climas institucionales. Así, la literatura identifica que el rol de las y los directivos se expresa en asignación de recursos, promoción de políticas internas y sostenimiento de una cultura de inclusión, aun en escenarios de restricciones (Rivana et al., 2024).

9.4. Monitoreo, evaluación y sostenibilidad de las políticas inclusivas

El monitoreo de las políticas inclusivas no puede replegarse de manera simplista a meros recuentos de inscripciones o indicadores de cobertura superficiales, ya que la verdadera esencia de la inclusión se caracteriza fundamentalmente por las dimensiones cualitativas de la participación y la profundidad del aprendizaje que se produce en entornos diseñados para ser accesibles para todas las personas, independientemente de sus diferentes necesidades y antecedentes.

En consecuencia, el intrincado proceso de evaluación inclusiva requiere el desarrollo y la aplicación de métricas que sean muy sensibles a las barreras multifacéticas a las que pueden enfrentarse las personas, los ajustes razonables que se pueden hacer para facilitar su participación, las experiencias vividas de discriminación que pueden moldear sus trayectorias educativas y las diversas trayectorias de aprendizaje que pueden emprender; esta cuidadosa consideración es crucial para evitar combinar la mera «presencia» dentro de un sistema con un genuino sentido de “pertenencia” que es esencial para compromiso significativo. Además, la gobernanza responsable desempeña un papel fundamental a la hora de definir qué formas de evidencia se consideran importantes y las metodologías a través de las cuales se utilizan estas pruebas, garantizando así que el proceso de evaluación no se transforme inadvertidamente en un mecanismo que excluya a las personas en función de sus métricas de desempeño (Hecho, 2019).

La sostenibilidad, en un contexto más amplio, depende intrínsecamente del establecimiento de la coherencia intersectorial y del mantenimiento de una continuidad institucional que trascienda la naturaleza a menudo tumultuosa y cíclica de las administraciones políticas, garantizando así un marco estable para que las políticas inclusivas prosperen con el tiempo.

Por esta razón, un enfoque sostenible para la formulación de políticas inclusivas entreteje intrincadamente los marcos regulatorios, los mecanismos de financiación apropiados y la mejora de las capacidades profesionales, al tiempo que implementa sistemas de mejora continua diseñados para recopilar y analizar comentarios sobre las prácticas prevalecientes y rectificar las desigualdades territoriales existentes. Además, la evidencia recopilada de los enfoques interculturales que se relacionan con los contextos rurales indica claramente que es probable que la sostenibilidad de tales iniciativas flaquee cuando se ignoran las condiciones locales y las dinámicas comunitarias únicas; esto subraya la necesidad de alejarse de una lógica de intervención colonizadora, destacando así que mantener la inclusión de manera efectiva requiere un modelo de gobernanza colaborativa que involucre activamente a las co-

comunidades locales y reconozca el valor de la pluralidad epistémica ([Chuchón-Vilca y Ayala-Villar, 2024](#)).

9.5. Reflexiones del capítulo

En resumen, el concepto de inclusión educativa, cuando se considera un esfuerzo público, requiere un sistema de gobierno que no solo defienda y sostenga los derechos individuales durante un período prolongado, sino que también garantice la distribución equitativa de las capacidades entre las diversas partes interesadas y, al mismo tiempo, reoriente los mecanismos de rendición de cuentas hacia los principios de justicia y equidad.

De una manera que complementa esta perspectiva, el papel del liderazgo institucional surge como un factor crítico, dado que sirve para traducir de manera efectiva las prioridades políticas en decisiones tangibles y factibles relacionadas con la asignación de recursos, el cultivo de la cultura institucional y la prestación del apoyo pedagógico esencial para lograr la inclusión en los entornos educativos. Sin embargo, la evidencia empírica sugiere una tendencia preocupante en la que la integridad de la inclusión disminuye significativamente cuando se implementa como un mero mandato desprovisto de condiciones contextuales, o cuando su eficacia se evalúa utilizando métricas que no reconocen ni abarcan la diversidad inherente en el panorama educativo, restableciendo así inadvertidamente las prácticas excluyentes con el pretexto de mejorar la calidad de la educación ([Van Mieghem et al., 2018](#); [Done, 2019](#)).

En última instancia, la visión de una escuela desprovista de fronteras y barreras requiere la formulación de políticas que no solo reconozcan las complejas intersecciones de diversas formas de desigualdad, sino que también fomenten alianzas de colaboración entre el estado, las instituciones educativas y las comunidades circundantes. Como resultado, el marco de la gobernanza inclusiva debe diseñarse para incorporar las dimensiones de accesibilidad, diálogo intercultural y participación activa como criterios fundamentales para establecer la legitimidad, garantizando así que la realización de la inclusión no dependa de los diversos grados de compromiso o voluntad individual. Al mismo tiempo, las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidades en el ámbito de la educación superior subraya el imperativo de que la inclusión genuina trasciende los meros ajustes procesales y requiera transformaciones integrales de las estructuras subyacentes y los paradigmas culturales; por lo tanto, la viabilidad futura de la gobernanza inclusiva depende de su capacidad para traducir de manera efectiva el reconocimiento de los derechos en el tejido de la vida cotidiana de todas las personas ([Van Mieghem et al., 2018](#); [Done, 2019](#)).





CAPÍTULO

Hacia una escuela sin fronteras: reflexiones y desafíos

La contemplación del concepto de una escuela que trasciende las fronteras tradicionales exige, ante todo, el reconocimiento de que la inclusión no debe considerarse simplemente como un aspecto técnico dentro del marco general del sistema educativo, sino que debe conceptualizarse como el criterio fundamental sobre el que se basa la legitimidad democrática de ese sistema. Por lo tanto, al imaginar la trayectoria de la educación inclusiva en el futuro, no puede articularse de manera simplista como una mera extensión o aumento del acceso a las oportunidades educativas; en cambio, la esencia de este esfuerzo reside en la transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas prevalecientes que perpetúan la noción de que las diferencias entre las personas equivalen a desigualdades dentro del panorama educativo. En apoyo de este argumento, una revisión de la literatura existente indica que, si bien la investigación centrada en el tema de la inclusión ha ampliado innegablemente su alcance y profundidad, es imperativo reconocer que la fragmentación conceptual y las tensiones siguen existiendo entre los enfoques que priorizan al individuo y los que adoptan una perspectiva sistémica, lo que en última instancia limita los horizontes potenciales de acción e intervención en este dominio crítico ([Van Miegheem et al., 2018](#); [Hagiwara et al., 2019](#)).

Además, el discurso en torno a la idea de «sin fronteras» debe resistirse con firmeza a la tendencia a confundir esta noción con la mera digitalización o con una vaga noción de movilidad educativa que carece de sustancia; en cambio, es crucial entender

que las barreras más duraderas e importantes a la educación suelen tener sus raíces en las dimensiones sociales, económicas y simbólicas. De hecho, la evidencia empírica que surge de las recientes disrupciones en el panorama educativo sirve como un claro recordatorio de que las disparidades socioeconómicas sirven para exacerbar las brechas de aprendizaje existentes, particularmente cuando el acceso a la mediación tecnológica y las estructuras de apoyo no se distribuye equitativamente entre la diversa población de estudiantes (Deep et al., 2025).

10.1. La escuela sin fronteras como proyecto ético y político

La escuela sin fronteras está diseñada de manera intrincada como una iniciativa ética y política que reconsidera y redefine de manera fundamental los parámetros en torno a los cuales se considera que las personas poseen una vida educable y qué experiencias se reconocen como contribuciones legítimas en el marco tanto del plan de estudios como de los procesos de evaluación empleados en él. Como resultado de esta reconfiguración, el objetivo general no apunta a lograr la homogeneización, sino a fomentar un entorno en el que las diversas identidades coexistan armoniosamente en condiciones que promuevan la igualdad sustantiva, lo que nos obliga a interrogar críticamente y desafiar los marcos de rendición de cuentas vigentes que tienden a favorecer los estándares normativos y, al mismo tiempo, penalizar la riqueza de la diversidad.

Desde este punto de vista analítico, la gobernanza de las instituciones educativas es capaz de imponer responsabilidades a los educadores y las escuelas en relación con los objetivos inclusivos, pero a menudo lo hace sin proporcionar los recursos estructurales esenciales necesarios, creando así una disonancia discursiva que, en última instancia, socava la búsqueda de la justicia educativa (Hecho, 2019).

Sin embargo, las dimensiones éticas y políticas de esta iniciativa también se manifiestan en la manera en que el sistema educativo aborda los problemas de la discapacidad y otras diferencias que históricamente han sido marginadas, particularmente en contextos en los que la retórica de la inclusión se articula con más frecuencia de lo que realmente se hace realidad en la práctica. En el ámbito de la educación superior, por ejemplo, la existencia continua de diversas barreras es un testimonio del hecho de que los avances en los marcos regulatorios no conducen inherentemente a resultados garantizados de accesibilidad, sentido de pertenencia y logro de la justicia, ya que siguen existiendo estructuras y normas culturales arraigadas que perpetúan las formas diarias de exclusión (Shaw, 2021).

10.2. Desafíos emergentes para la inclusión educativa global

Entre la multitud de desafíos emergentes a los que se enfrenta la sociedad actualmente, la desigualdad socioeconómica ocupa un lugar destacado como un eje crítico que reordena y reconfigura de manera fundamental cualquier proyección futura optimista o estratégica, dado que condiciona significativamente no solo el acceso a los recursos educativos sino también la continuidad y la calidad general de las experiencias de aprendizaje que se brindan a las personas. De hecho, una cantidad sustancial de evidencia indica que, particularmente ante diversas interrupciones en el sistema escolar, quienes están en desventaja económica experimentan una exacerbación de la pérdida de valiosas oportunidades educativas, lo que lleva a ampliar las brechas educativas existentes que afectan de manera desproporcionada y adversa a las personas que ya se enfrentan a una miríada de barreras estructurales para su logro educativo (Deep et al., 2025). Como se ha demostrado constantemente en el discurso académico, el imperativo de la inclusión futura requiere la implementación de políticas sólidas e integrales destinadas a compensar estas disparidades y establecer mecanismos de protección social educativa, en lugar de depender únicamente de reformas pedagógicas superficiales, porque sin el principio de justicia distributiva, la promesa de inclusión finalmente se convierte en un proceso selectivo que no satisface las necesidades de todos los estudiantes.

De manera complementaria, la expansión en curso del aprendizaje mediado por plataformas presenta una serie de desafíos sin precedentes que son a la vez complejos y multifacéticos: si bien tiene el potencial de ampliar significativamente la gama de opciones de acceso disponibles para los alumnos, también conlleva el riesgo de afianzar nuevas formas de exclusión, especialmente cuando la accesibilidad se interpreta simplemente como una adaptación retrasada a las circunstancias cambiantes. De acuerdo con estas consideraciones, el análisis de la discapacidad en conjunto con el aprendizaje electrónico revela que los entornos digitales tienen la capacidad de activar barreras específicas relacionadas con el diseño, la usabilidad y la compatibilidad de las interfaces, que en última instancia sirven para reproducir las desigualdades existentes bajo la apariencia de una narrativa de modernización que a menudo pasa por alto las necesidades de las poblaciones marginadas (Kent, 2015).

Figura 6. Desafíos emergentes de la inclusión educativa

10.3. Innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos

La innovación pedagógica adquiere todo su significado y relevancia únicamente cuando se integra intrincadamente en las transformaciones sistemáticas dentro de los marcos educativos, garantizando así que estas prácticas innovadoras no queden atrapadas en experiencias aisladas y efímeras que carecen de resiliencia y sostenibilidad.

Dentro del marco establecido del discurso académico, la extensa revisión de la literatura advierte críticamente que la investigación centrada en la intervención inclusiva ha surgido con una variedad de énfasis y puntos focales, aunque esta diversidad presenta inherentemente desafíos importantes relacionados con los procesos de transferibilidad, escalabilidad y coherencia que deben mantenerse en los diferentes niveles del sistema educativo (Hagiwara et al., 2019).

Además, es imperativo que las transformaciones sistemáticas incorporen el reconocimiento de que los impactos y los efectos de la inclusión no son uniformes ni están garantizados simplemente por la emisión de decretos o mandatos, lo que nos obliga

a ir más allá de la noción demasiado simplificada de promesas lineales que no tienen en cuenta las complejidades involucradas.

Específicamente, la síntesis exhaustiva de la evidencia sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales revela un patrón de resultados inconsistentes relacionados tanto con el rendimiento académico como con el ajuste psicosocial, lo que indica que el término «inclusión» no debe entenderse como una intervención singular y monolítica, sino más bien como un conjunto multifacético de condiciones de calidad que fluctúan significativamente según varios factores contextuales, los apoyos disponibles y los diseños específicos implementados (Dalgaard et al., 2022).

10.4. Horizontes de futuro para la educación inclusiva

Los horizontes del futuro están atravesados por la incorporación acelerada de la inteligencia artificial en educación, lo cual reabre la discusión sobre autonomía, equidad y control democrático del aprendizaje. En efecto, los debates contemporáneos advierten que los entornos de aprendizaje impulsados por IA pueden potenciar interacciones y personalización; sin embargo, también pueden reconfigurar el poder pedagógico si automatiza decisiones sin transparencia, afectando la autonomía del estudiante y la equidad digital (Nopas, 2025).

Asimismo, el horizonte inclusivo demanda consolidar una base de evidencia que permita orientar políticas y prácticas sin caer en modas tecnocráticas. En esa dirección, las meta revisiones señalan que el campo de la inclusión educativa requiere articulación conceptual y metodológica para sostener avances acumulativos, evitando la dispersión que dificulta la toma de decisiones informadas (Van Mieghem et al., 2018).

10.5. Reflexiones del capítulo

En resumen sucinto, es crucial reconocer que el concepto de escuelas sin fronteras trasciende el mero simbolismo optimista y, en cambio, representa una iniciativa integral destinada a fomentar la transformación ética, política e institucional, que inherentemente requiere la redistribución equitativa del poder y los recursos dentro del marco educativo que rige nuestra sociedad. Como consecuencia directa de este entendimiento, la trayectoria de la inclusión futura en los entornos educativos se verá significativamente influenciada por la eficacia de la gobernanza educativa, especialmente si logra alejarse de una adhesión incondicional a la responsabilidad lógica y, en cambio, evoluciona hacia el establecimiento de sistemas de correspondencia que apoyen activamente no solo a los maestros y las escuelas sino también a las comu-

nidades en general, y todos funcionan de manera colaborativa como componentes integrales de un compromiso compartido con la justicia (Hecho, 2019).

En conclusión, es imperativo reconocer que los desafíos emergentes que presentan las disparidades socioeconómicas, el rápido avance de las tecnologías digitales y la creciente prevalencia de la automatización requieren un examen crítico continuo y vigilante de los mecanismos a través de los cuales se conceptualizan y concretan estas nuevas fronteras. Los hallazgos empíricos recientes han indicado que las desventajas económicas sirven para exacerbar las disparidades educativas, particularmente en contextos caracterizados por la disrupción, mientras que la implementación de plataformas de aprendizaje electrónico tiene el potencial de perpetuar inadvertidamente las barreras de acceso existentes, a menos que el principio de accesibilidad se integre explícitamente como un elemento fundamental del proceso de diseño (Deep et al., 2025; Kent, 2015).

Conclusiones generales

A la luz de la intrincada trayectoria desarrollada dentro del discurso educativo, el concepto de inclusión educativa surge no sólo como una mera agregación de enfoques o estrategias dispares, sino más bien como un principio estructurante fundamental que redefine de manera fundamental la esencia y el significado mismos de la institución educativa contemporánea. De hecho, cuando la noción de inclusión se adopta como una aspiración ética y política, trasciende su función anterior como política compensatoria y, en cambio, se transforma en un criterio que encarna la legitimidad democrática del sistema educativo en su conjunto. En consecuencia, el enfoque central del debate pasa de la identificación de los sujetos específicos que se consideran «incluidos», a un examen crítico más profundo de las diversas condiciones institucionales, culturales y pedagógicas que producen sistemáticamente la exclusión de una manera que a menudo se acepta como naturalizada.

Dentro de este marco integral, queda muy claro que la realización de la inclusión educativa requiere una transformación simultánea y multifacética de los derechos, las prácticas y las culturas subyacentes de la escuela. Por lo tanto, los marcos regulatorios sólo adquieren importancia cuando se traducen de manera efectiva en acuerdos institucionales sostenibles que garanticen la participación activa, el sentido de pertenencia y las oportunidades de aprendizaje que tengan un valor social para todos los estudiantes sin excepción. De lo contrario, el concepto de inclusión corre el riesgo de degenerar en un mero discurso declarativo que, si bien parece progresista, es intrínsecamente frágil cuando se enfrenta a fluctuaciones políticas o presiones para demostrar eficiencia y, en consecuencia, puede perpetuar inadvertidamente las desigualdades existentes bajo la apariencia de una nueva retórica centrada en el mérito y la calidad. Como resultado, la implementación sostenida de la inclusión requiere una vigilancia constante y crítica con respecto a las traducciones políticas y pedagógicas que se emplean.

Paralelamente, el análisis meticuloso de la diversidad, la identificación de las barreras y la exploración de diversas estrategias pedagógicas afirman colectivamente que el logro de la justicia educativa no se logra mediante ajustes periféricos superficiales, sino más bien mediante el rediseño intencional y deliberado del propio entorno escolar. Por lo tanto, participar en una planificación que se base en el reconocimiento de la variabilidad, realizar evaluaciones con una perspectiva formativa, adoptar marcos que prioricen la accesibilidad y reconocer la interculturalidad como una dimensión esencial y crítica del plan de estudios no son simplemente opciones metodológicas aisladas, sino que representan decisiones políticas importantes que trabajan activa-

mente para redistribuir las oportunidades reales entre los estudiantes. En este sentido, la eficacia de la inclusión sólo es verificable cuando altera activamente la composición de quienes participan, los tipos de conocimiento que se consideran valiosos y las formas en que se reconoce y reconoce el aprendizaje en las realidades diarias de la vida escolar.

Además, se revela que las funciones fundamentales que desempeñan los maestros, las familias, las comunidades y el marco general de la gobernanza educativa son absolutamente cruciales para garantizar que el éxito de la inclusión evolucione más allá de la mera dependencia de la voluntad o el esfuerzo individual. De hecho, una escuela que aspira a funcionar sin fronteras necesita el establecimiento de arquitecturas de apoyo interdependientes, la presencia de un liderazgo institucional comprometido y la formulación de políticas públicas que sean capaces de mantener los derechos de todos los participantes a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la responsabilidad de fomentar la inclusión no puede replegarse únicamente a los confines del aula o a la aplicación de la tecnología, sino que debe integrarse en el tejido mismo de una ética institucional compartida que armonice la innovación con los principios de la justicia.

Por último, los desafíos emergentes que presentan la desigualdad socioeconómica, el rápido ritmo de la digitalización y la transformación en curso impulsada por el avance tecnológico sirven para subrayar la necesidad urgente de conceptualizar la inclusión como un proyecto continuo que está en construcción perpetua. En consecuencia, una escuela que se caracteriza por ser una escuela sin fronteras no será simplemente la que incorpore un número cada vez mayor de dispositivos o nuevos discursos; más bien, será una escuela que reorganice fundamentalmente sus condiciones de posibilidad, garantizando que ningún individuo quede excluido de lo que socialmente se reconoce como aprendizaje, participación y reconocimiento. En este esfuerzo fundamental reside la esencia transformadora, exigente y profundamente política de la inclusión educativa.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & Viola, M. (2023). Developing inclusive and equitable education systems: Some lessons from Uruguay. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3568–3584. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2279556>
- Allan, J., Harwood, V., & Jørgensen, C. (Eds.). (2019). *World yearbook of education 2020: Schooling, governance and inequalities*. Routledge.
- Ambika, V., & Vayola, V. S. (2023). Promoting inclusive education for sustainable development: A comprehensive research perspective. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 11(S1i2), 116–119. <https://doi.org/10.34293/sijash.v11i2-nov.7329>
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., & Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3–49. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- Bindhani, S., & Gopinath, G. (2024). Inclusive education practices: A review of challenges and successes. *International Journal for Multidisciplinary Research*. <https://consensus.app/papers/inclusive-education-practices-a-review-of-challenges-and-bindhani-gopinath/52d4331215c15628806485bef48eec5a/>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Bombardelli, O. (2020). Inclusive education and its implementation: International practices. *Education and Self Development*, 15(3), 37–46. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.03>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/guia-para-la-educacion-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-los-centros-escolares/>
- Candau, V. M. F. (2010). Intercultural education in Latin America: Different conceptions and current tensions. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333–342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chartash, D., & Rosenman, E. (2022). Informatics in undergraduate medical education: Analysis of competency frameworks and practices across North America. *JMIR Medical Education*, 8, e39794. <https://doi.org/10.2196/39794>
- Chuchón-Vilca, J., & Ayala-Villar, S. A. (2024). Right to intercultural education in rural communities. *International Journal of Religion*, 5(10), 2220–2233. <https://doi.org/10.61707/x3n1hf95>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación general núm. 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) (E/C.12/1999/10)*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CESCR_General_Comment_13_en.pdf
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva (CRPD/C/GC/4)*. https://digitallibrary.un.org/record/1313836/files/CRPD_C_GC_4-EN.pdf
- Cummins, J. (1997). Cultural and linguistic diversity in education: A mainstream issue? *Educational Review*, 49(2), 105–114. <https://doi.org/10.1080/0013191970490202>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and well-being of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>

- Dan, B.-A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kis, D., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2024). Narrowing the inclusion gap – teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*, 29(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361102>
- Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: A deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913>
- Deep, P. D., Ghosh, N., Chen, Y., & Gaither, C. (2025). The impact of socioeconomic disadvantages on academic achievement during COVID-19 school disruptions. *Journal of Education and Learning*, 14(5), 57. <https://doi.org/10.5539/jel.v14n5p57>
- Done, E. J. (2019). Education governance and the responsibility to include: Teachers as a site of discursive tension. In J. Allan, V. Harwood, & C. Jørgensen (Eds.), *World yearbook of education 2020: Schooling, governance and inequalities* (pp. 113–129). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429431951-7>
- Dutta, R., & Maini, A. (2021). Promoting cultural diversity and inclusion in undergraduate primary care education. *Education for Primary Care*, 32(3), 192–197. <https://doi.org/10.1080/14739879.2021.1900749>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Francischetti, I., & Bitu-Moreno, A. (2020). Could Entrustable Professional Activities mediate community-based teaching in care integration services? *Revista de la Facultad de Medicina*, 69(2), e83906. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v69n2.83906>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Ginzburg, S., & Hayes, M. (2022). Optimizing allocation of curricular content across the undergraduate & graduate medical education continuum. *BMC Medical Education*, 22, Article 3489. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03489-2>

- Guerrero, A., & Beresin, E. (2017). The competency movement in psychiatric education. *Academic Psychiatry*, 41(3), 312–314. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0712-6>
- Guillén, M., Martínez, P., Alcázar, J., & Espinoza, E. (2025). Policies, assistive technologies, and barriers in inclusive education: A global systematic review (2019–2024). *Journal of Posthumanism*, 5(2). <https://doi.org/10.63332/joph.v5i2.418>
- Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., Uyanik, H., & Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/215416471905400102>
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. D. (2022). Inclusive education and inclusive school development: A key-area for sustainability and teacher skills. *European Journal of Social Sciences Studies*. <https://consensus.app/papers/inclusive-education-and-inclusive-school-development-a/5e0ae3d7a3c55da6979954c205034028/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kent, M. (2015). Disability and eLearning: Opportunities and barriers. *Disability Studies Quarterly*, 35(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v35i1.3815>
- Kunwar, R., & Adhikari, S. (2023). An exploration of the conceptualization, guiding principles, and theoretical perspectives of inclusive curriculum. *Journal of Contemporary Research in Social Sciences*. <https://consensus.app/papers/an-exploration-of-the-conceptualization-guiding-kunwar-adhikari/fb-6ca67e7cfc5c719efcf00a822287d7/>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Mahan, J. D., & Kaczmarczyk, J. M. (2024). Clinician educator milestones: Assessing and improving educators' skills. *Academic Medicine*, 99(6), 592–598. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005684>
- Masterman, E. (2017). Addressing inconsistency in use of the LMS: A collaborative approach. *ASCILITE Publications*. <https://doi.org/10.14742/apubs.2017.782>
- McChesney, K. (2022). A rationale for trauma-informed postgraduate supervision. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2145469>

- Mendoza, M., & Heymann, J. (2022). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low- and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Mørcke, A. M., & Dornan, T. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851–863. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9405-9>
- Mullick, J., Deppeler, J., & Sharma, U. (2012). Inclusive education reform in primary schools of Bangladesh: Leadership challenges and possible strategies. <https://consensus.app/papers/inclusive-education-reform-in-primary-schools-of-mullick-deppeler/04af8a1ee49857068327148b9d21becc/>
- Musendo, D. J., Scherer, N., Jepkosgei, J., Polack, S., & Kuper, H. (2023). A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabilities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2), 123–139. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.11>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/convention-rights-child>
- Naciones Unidas. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Nasri, N., López-Sastre, R. J., Pacheco-da-Costa, S., Fernández-Munilla, I., Gutiérrez-Álvarez, C., Pousada-García, T., Acevedo-Rodríguez, F. J., & Maldonado-Bascón, S. (2022). Assistive robot with an AI-based application for the reinforcement of activities of daily living: Technical validation with users affected by neurodevelopmental disorders. *Applied Sciences*, 12(19), 9566. <https://doi.org/10.3390/app12199566>

- Nopas, D. (2025). Algorithmic learning or learner autonomy? Rethinking AI's role in digital education. *Qualitative Research Journal*. <https://doi.org/10.1108/QRJ-11-2024-0282>
- Oad, L. (2023). Journey of inclusive education: Exploring its evolution and future perspectives. *Spry Journal of Literature and Linguistics*. <https://consensus.app/papers/journey-of-inclusive-education-exploring-its-evolution-oad/b007e875c9895e44a61366d631d95bd1/>
- Orellana, M. F., & Bowman, P. (2003). Cultural diversity research on learning and development: Conceptual, methodological, and strategic considerations. *Educational Researcher*, 32(5), 26–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005026>
- Pearson, S., Callaghan, J., & Cooper, A. (2016). *Links between inclusive education and inclusive research*. Hillary Place Papers, University of Leeds. <https://consensus.app/papers/links-between-inclusive-education-and-inclusive-research-pearson-callaghan/1a081e0d3ebc5c818d64163ade52a0c1/>
- Rivana, A., Pao, C., Zahir, R., & Misransyah. (2024). The role of school principals in promoting inclusive education. *International Journal of Educational Narratives*, 2(6), 515–524. <https://doi.org/10.70177/ijen.v2i6.1745>
- Romanova, M., & Touchie, C. (2024). Protocol for a scoping review study on learning plan use in undergraduate medical education. *Systematic Reviews*, 13, Article 2553. <https://doi.org/10.1186/s13643-024-02553-w>
- Shaw, A. (2021). Inclusion of disabled higher education students: Why are we not there yet? *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable* (Right to education primers No. 3). Right to Education Initiative. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (ED.2006/WS/59)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Walsh, C. (2007). Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies “others” in the Andes. *Cultural Studies*, 21(2–3), 224–239. <https://doi.org/10.1080/09502380601162530>
- Xu, Y. (2018). Engaging families of young children with disabilities through family-school-community partnerships. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1959–1968. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1552950>
- Yang, C., & Taele, P. (2025). AI for accessible education: Personalized audio-based learning for blind students (arXiv:2504.17117). *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.17117>

Inclusión educativa sin fronteras Caminos hacia una escuela para todos cuestiona rigurosamente los marcos educativos imperantes y sus paradigmas convencionales de comprensión de la diversidad. Desde puntos de vista éticos y políticos, el texto afirma que la noción de inclusión no puede interpretarse simplemente como modificaciones técnicas o declaraciones retóricas; más bien, requiere una reconfiguración radical de las estructuras institucionales, los paradigmas curriculares y las metodologías pedagógicas que históricamente han perpetuado la exclusión y la inequidad sistémica.

A través del recorrido conceptual y reflexivo, este esfuerzo académico aboga por una metodología interdisciplinaria que sintetice las perspectivas teóricas, las políticas públicas y la praxis educativa, posicionando la diversidad como un elemento intrínseco del proceso educativo y no como un tema que requiere gestión. La institución escolar se concibe aquí como un lugar para el encuentro, el reconocimiento y la equidad educativa, en el que la diferencia se transforma en un catalizador para el desarrollo del conocimiento colectivo y la mejora de la coexistencia democrática.

Este libro está dirigido a educadores, académicos, administradores educativos y formuladores de políticas que aspiran a reconceptualizar la educación desde la perspectiva de los derechos humanos y la equidad social. El concepto de inclusión educativa sin límites no ofrece soluciones prescriptivas; por el contrario, proporciona argumentos sólidos para dilucidar el imperativo de un entorno educativo abierto y humanizador que esté comprometido con la dignidad de todas las personas, particularmente en un contexto global caracterizado por profundas desigualdades y desafíos apremiantes.



ISBN