



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2
abril-junio 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/e01ent45>

**POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA:
TRADUCCIONES INSTITUCIONALES Y DISPUTAS POR EL RECONOCIMIENTO**

**INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN SECONDARY SCHOOLS: INSTITUTIONAL
TRANSLATIONS AND DISPUTES OVER RECOGNITION**

María Isabel Hidalgo

Argentina

Políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria: traducciones institucionales y disputas por el reconocimiento

Inclusive education policies in secondary schools: institutional translations and disputes over recognition

María Isabel Hidalgo^{a,*}

mariaoe34@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8714-7006>

*Autor de correspondencia: mariaoe34@gmail.com, ^aUniversidad Nacional de Hurlingham, Argentina

RESUMEN

Este artículo analiza cómo las políticas de inclusión educativa se configuran, se tensionan y se resignifican en escuelas secundarias a partir de las prácticas, discursos y experiencias de distintos actores escolares. El estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo inspirado en la teoría fundamentada, mediante entrevistas en profundidad, observaciones institucionales y análisis documental realizados en escuelas públicas con políticas inclusivas en funcionamiento. El análisis permitió identificar tres configuraciones interrelacionadas: la inclusión como mandato normativo que establece obligaciones institucionales; la inclusión como práctica situada que depende de reinterpretaciones pedagógicas locales; y la inclusión como disputa por el reconocimiento y la participación efectiva en el aula. Los resultados muestran que la implementación de la inclusión no sigue un proceso lineal, sino que se produce mediante dinámicas de traducción institucional atravesadas por tensiones entre igualdad, diferenciación pedagógica y tradiciones selectivas del nivel secundario. Se concluye que la efectividad de

estas políticas depende de condiciones organizativas, culturales y pedagógicas que posibiliten transformaciones en las formas de reconocimiento escolar.

Palabras clave: *educación inclusiva; escuela secundaria; políticas educativas; reconocimiento; implementación de políticas*

ABSTRACT

This article examines how inclusive education policies are configured, negotiated, and reinterpreted in secondary schools through the practices, discourses, and experiences of school actors. The study adopts a qualitative interpretive approach inspired by grounded theory, combining in-depth interviews, institutional observations, and document analysis conducted in public schools implementing inclusive policies. The analysis identified three interrelated configurations: inclusion as a normative mandate that establishes institutional obligations; inclusion as a situated practice dependent on local pedagogical reinterpretations; and inclusion as a field of dispute over recognition and effective participation in classroom life. The findings show that inclusion is not implemented through linear policy transfer but through processes of institutional translation shaped by tensions between equality, pedagogical differentiation, and the historically selective tradition of secondary education. The study concludes that the effectiveness of inclusive policies depends on organizational, cultural, and pedagogical conditions capable of transforming patterns of recognition within school institutions.

Keywords: *inclusive education; secondary education; educational policies; recognition; policy implementation*

Recibido: 7 marzo 2026 | Aceptado: 5 abril 2026 | Publicado: 6 abril 2026

I.- INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han incorporado con creciente intensidad marcos normativos orientados a garantizar el derecho a la educación de poblaciones históricamente excluidas. Este proceso se inscribe en un giro paradigmático global impulsado por el enfoque de derechos humanos y consolidado jurídicamente tras la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). A partir de este hito, la discapacidad dejó de concebirse exclusivamente desde el déficit individual para ser entendida como el resultado de barreras sociales, culturales e institucionales (Oliver, 1990). En el campo educativo, este desplazamiento supuso afirmar la inclusión no como política compensatoria dirigida a grupos específicos, sino como principio estructurante del orden escolar contemporáneo (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2015).

No obstante, la consolidación normativa del enfoque inclusivo no ha eliminado las tensiones estructurales que atraviesan la vida escolar. Por el contrario, la expansión de derechos ha hecho visibles disputas profundas en torno a qué significa incluir, qué prácticas son consideradas legítimas y qué sujetos son efectivamente reconocidos como parte del espacio común. Como advierte Slee (2011, 2018), la inclusión puede convertirse en un significativo políticamente potente pero conceptualmente indeterminado, susceptible de ser apropiado por racionalidades administrativas que neutralizan su potencial transformador. Armstrong (2018) agrega que ciertas versiones contemporáneas de inclusión operan como discursos de gestión de la diversidad que no cuestionan las estructuras productoras de desigualdad, sino que las reorganizan bajo nuevas nomenclaturas.

Desde una perspectiva sociopolítica más amplia, estas tensiones remiten a debates clásicos sobre justicia y diferencia. Young (1990) sostiene que las políticas igualitarias fracasan cuando invisibilizan las estructuras que producen opresión diferenciada, mientras que Fraser y Honneth (2003) subrayan la necesidad de articular redistribución y reconocimiento para evitar

reduccionismos economicistas o meramente simbólicos. En el ámbito escolar, ello implica reconocer que la inclusión no se agota en garantizar acceso formal, sino que demanda transformar las condiciones materiales, discursivas y afectivas que configuran la experiencia educativa.

La literatura internacional ha mostrado que las políticas educativas no se implementan de manera lineal, sino que atraviesan procesos de traducción institucional (Ball, Maguire & Braun, 2012). Las escuelas no operan como receptores pasivos de normativas, sino como espacios donde se negocian sentidos en función de culturas profesionales preexistentes, recursos disponibles y trayectorias históricas. Investigaciones recientes evidencian brechas persistentes entre marcos normativos robustos y transformaciones efectivas en las prácticas (Guillén-Martínez et al., 2025; Hernández-Saca, Kramarczuk Voulgarides & Larson Etscheidt, 2023). Echeita (2017) advierte que uno de los principales desafíos radica en evitar que la inclusión se fragmente en adaptaciones individuales desconectadas de un proyecto colectivo de transformación pedagógica.

En el nivel secundario, estas tensiones adquieren especial densidad. Históricamente configurada como espacio selectivo y clasificatorio, la escuela media moderna se estructuró en torno a dispositivos de evaluación, jerarquización y diferenciación académica (Dubet, 2004). La expansión del acceso en América Latina no eliminó estas lógicas, sino que generó una coexistencia ambivalente entre masificación y segmentación interna (Gentili, 2009). Desde la sociología crítica del currículum, Apple (2004) recuerda que el conocimiento escolar nunca es neutral, sino que expresa relaciones de poder que determinan qué saberes se legitiman como universales. Connell (2012) profundiza esta línea al proponer la noción de justicia curricular, señalando que democratizar la educación implica transformar los contenidos y perspectivas que organizan el canon escolar.

Este análisis puede ampliarse si se considera la escuela como dispositivo de normalización. Foucault (1975) mostró cómo las instituciones modernas producen subjetividades mediante prácticas de clasificación y vigilancia. En el ámbito educativo, la evaluación, la estandarización y la organización del tiempo operan como tecnologías que delimitan lo esperable y lo desviado. Skrtic (1991) argumenta que la burocracia escolar moderna tiende a reproducir exclusiones al patologizar diferencias que ella misma contribuye a producir. En este sentido, la inclusión interpela no solo prácticas pedagógicas aisladas, sino la racionalidad organizativa que estructura la institución.

En el plano didáctico, Florian (2014) propone la pedagogía inclusiva como enfoque que desplaza la pregunta desde cómo adaptar para algunos hacia cómo diseñar experiencias de aprendizaje que amplíen la participación de todos sin generar nuevas categorizaciones deficitarias. Sin embargo, estrategias como la diferenciación curricular (Tomlinson, 2017) pueden derivar en segmentaciones encubiertas si no se inscriben en un proyecto institucional que cuestione supuestos meritocráticos. Biesta (2010) advierte que la finalidad democrática de la educación no puede reducirse a resultados medibles; implica crear condiciones para la aparición del sujeto en un espacio plural.

A pesar del creciente volumen de investigaciones sobre educación inclusiva, persiste un vacío significativo en el análisis articulado entre políticas públicas, culturas institucionales y experiencias subjetivas en el nivel secundario latinoamericano. Gran parte de la producción se ha concentrado en marcos normativos, estudios de implementación técnica o evaluaciones de resultados, dejando relativamente menos exploradas las dinámicas micropolíticas mediante las cuales las políticas son apropiadas, resistidas y resignificadas por actores escolares en contextos específicos. Asimismo, la articulación entre enfoques filosófico-políticos del reconocimiento (Butler, 2004; Rancière, 2007) y evidencia empírica situada continúa siendo limitada en la región.

Este artículo busca contribuir a ese vacío mediante un análisis cualitativo de cómo las políticas de inclusión son traducidas en escuelas secundarias, atendiendo simultáneamente a dimensiones estructurales, discursivas y afectivas. A partir de entrevistas en profundidad, observaciones prolongadas y análisis documental, se examinan los sentidos atribuidos a la inclusión por docentes, directivos y estudiantes, así como las estrategias desplegadas para materializarla en contextos atravesados por desigualdades materiales y tradiciones profesionales arraigadas.

Sostenemos que la inclusión no se implementa como aplicación normativa lineal, sino como proceso de reconfiguración institucional en el que se disputan regímenes de reconocimiento, jerarquías de saber y criterios de legitimidad pedagógica. La inclusión emerge, así como campo político-epistemológico donde se redefinen fronteras simbólicas de lo escolar. Analizar estas dinámicas permite avanzar más allá de la retórica inclusiva y comprender las condiciones concretas bajo las cuales la justicia curricular y el reconocimiento efectivo pueden (o no) materializarse en la escuela secundaria contemporánea.

2.- METODOLOGÍA

2.1 Enfoque epistemológico y posicionamiento teórico-metodológico

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo orientado a comprender cómo las políticas de inclusión educativa se configuran en contextos escolares específicos. En lugar de concebir la inclusión como un indicador cuantificable de cumplimiento normativo, la investigación parte de la premisa de que las políticas educativas funcionan como dispositivos productores de sentido que organizan prácticas, distribuyen responsabilidades institucionales y configuran marcos de interpretación para los actores escolares.

Desde esta perspectiva, la política educativa no se limita al texto normativo ni a su formulación administrativa, sino que se materializa en procesos de traducción institucional en

los que intervienen saberes profesionales, trayectorias biográficas, culturas escolares y condiciones materiales. Este enfoque dialoga con corrientes contemporáneas del análisis de políticas públicas que destacan su carácter situado, performativo y relacional.

En términos epistemológicos, la investigación adopta una ontología relacional que entiende las prácticas escolares como configuraciones que emergen en entramados históricos e institucionales. En consecuencia, el interés analítico se centra en examinar cómo los actores escolares interpretan, negocian y resignifican los marcos normativos de la inclusión en sus contextos de actuación.

Metodológicamente, se emplea una estrategia inspirada en la teoría fundamentada, no como aplicación estricta de un procedimiento cerrado, sino como orientación analítica basada en la generación progresiva de categorías a partir del trabajo sistemático con el material empírico. Este enfoque permite evitar la imposición prematura de categorías externas al campo y favorece la emergencia de significados situados.

Asimismo, el estudio asume una perspectiva reflexiva respecto del proceso de investigación, reconociendo que la producción de conocimiento implica decisiones analíticas, recortes interpretativos y posicionamientos teóricos que forman parte constitutiva del trabajo científico.

2.2 Diseño y estrategia de construcción del corpus

El estudio adoptó un diseño cualitativo que combinó entrevistas en profundidad, observaciones institucionales y análisis documental. Esta estrategia metodológica buscó captar la inclusión educativa como un fenómeno que se manifiesta simultáneamente en discursos, prácticas pedagógicas y marcos normativos institucionales.

La selección de los casos se realizó mediante muestreo intencional, priorizando escuelas secundarias públicas situadas en contextos urbanos donde se encontrarán en funcionamiento políticas explícitas de inclusión educativa. El criterio de selección fue teórico y no estadístico,

orientado a identificar instituciones en las que las tensiones derivadas de la implementación de dichas políticas resultaran observables y analíticamente significativas.

El corpus empírico se conformó mediante:

- ✓ entrevistas en profundidad a docentes de diferentes áreas curriculares, miembros de equipos directivos y estudiantes que participan en dispositivos de apoyo o flexibilización pedagógica;
- ✓ observaciones no participantes en aulas, reuniones institucionales y espacios de planificación pedagógica;
- ✓ recopilación y análisis de documentos institucionales, tales como proyectos pedagógicos, normativas internas y registros asociados a estrategias de acompañamiento escolar.

La combinación de estas técnicas permitió abordar el fenómeno de la inclusión en distintos niveles analíticos: discursivo, organizacional y experiencial.

2.3 Participantes y criterios de selección

La selección de participantes respondió a un criterio de heterogeneidad institucional, con el objetivo de incorporar actores ubicados en diferentes posiciones dentro de la estructura escolar. Esta diversidad resultó clave para identificar convergencias, tensiones y divergencias en las interpretaciones de la política inclusiva.

Los criterios de inclusión consideraron:

- ✓ experiencia directa en procesos de implementación de políticas de inclusión educativa;
- ✓ participación en instancias institucionales de toma de decisiones;
- ✓ trayectorias estudiantiles atravesadas por dispositivos específicos de acompañamiento pedagógico.

La inclusión de estudiantes respondió a la premisa de que el análisis de la inclusión no puede limitarse a la perspectiva institucional, sino que debe considerar las experiencias concretas de quienes transitan los procesos escolares.

2.4 Producción de la información

Las entrevistas fueron semiestructuradas y orientadas a explorar interpretaciones del marco normativo, estrategias pedagógicas implementadas y tensiones experimentadas en la práctica cotidiana. Previo consentimiento informado, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera textual para preservar la riqueza narrativa de los relatos.

Las observaciones no participantes permitieron registrar dinámicas interaccionales y prácticas pedagógicas que no siempre se explicitan en los discursos de los actores. Las notas de campo incluyeron descripciones detalladas de situaciones educativas, disposiciones espaciales y modalidades de intervención docente.

El análisis documental se centró en proyectos pedagógicos, reglamentos internos y dispositivos institucionales vinculados a la inclusión educativa. Estos documentos fueron considerados artefactos normativos que participan activamente en la construcción de sentidos institucionales.

2.5 Estrategia de análisis

El análisis se desarrolló mediante un proceso iterativo organizado en tres etapas: codificación abierta, codificación axial e integración teórica. En la primera fase se identificaron unidades de significado recurrentes en el material empírico. Posteriormente, estas unidades fueron articuladas en categorías analíticas más amplias mediante comparación constante entre fragmentos de datos. Finalmente, las categorías emergentes fueron puestas en diálogo con el marco conceptual del estudio para construir interpretaciones teóricamente informadas.

La saturación teórica se consideró alcanzada cuando nuevas observaciones o entrevistas no aportaron dimensiones analíticas sustantivamente diferentes a las ya identificadas.

2.6 Consideraciones éticas

La investigación respetó principios de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Las identidades institucionales y personales fueron codificadas mediante referencias alfanuméricas.

Se garantizó a los participantes el derecho a retirar su consentimiento en cualquier etapa del proceso. Los datos fueron almacenados en soportes protegidos y utilizados exclusivamente con fines académicos.

Más allá del cumplimiento formal de estándares éticos, se asumió una ética relacional que reconoce la asimetría inherente al proceso investigativo y procura minimizarla mediante transparencia comunicativa y respeto por las voces participantes.

2.7 Estrategia de análisis e interpretación

El análisis se desarrolló siguiendo un procedimiento iterativo organizado en tres momentos interrelacionados:

2.7.1 Codificación abierta

Se realizó una primera lectura exhaustiva del material para identificar unidades de significado recurrentes. Esta etapa permitió reconocer categorías preliminares vinculadas a nociones de mandato normativo, estrategias pedagógicas, tensiones organizativas y experiencias de reconocimiento.

2.7.2 Codificación axial

Posteriormente, se articularon estas unidades en categorías más amplias que permitieran comprender relaciones entre prácticas y discursos. Este proceso implicó comparar constantemente fragmentos de datos, buscando patrones y variaciones significativas.

2.7.3 Integración teórica

Finalmente, las categorías emergentes fueron puestas en diálogo con el marco conceptual desarrollado en la revisión de la literatura. Esta integración no supuso imponer teoría sobre los datos, sino generar una interlocución crítica que permitiera profundizar la comprensión de las tensiones observadas.

La saturación teórica se consideró alcanzada cuando nuevas entrevistas u observaciones no aportaban dimensiones cualitativamente distintas a las ya identificadas.

3.- RESULTADOS

El análisis del material empírico permitió identificar tres configuraciones interrelacionadas que estructuran la implementación de las políticas de inclusión en las escuelas secundarias estudiadas: (1) la inclusión como mandato normativo, (2) la inclusión como práctica situada y (3) la inclusión como disputa por el reconocimiento y la participación. Estas configuraciones no operan como dimensiones aisladas ni como etapas secuenciales de implementación, sino como planos simultáneos que se superponen, se tensionan y se reconfiguran continuamente en la experiencia institucional cotidiana.

En este sentido, la inclusión no aparece como una política que se despliega de manera lineal desde el nivel normativo hacia la práctica escolar, sino como un proceso de traducción institucional donde las prescripciones jurídicas se reinterpretan en contextos organizacionales específicos. Las escuelas no actúan como espacios neutrales de aplicación de políticas, sino como arenas donde se negocian significados, responsabilidades y modos de intervención pedagógica.

Desde esta perspectiva, los datos muestran que la inclusión se configura como un proceso dinámico y relacional atravesado por tres órdenes de mediación: el jurídico-administrativo, el pedagógico-organizacional y el simbólico-interaccional. En el primero, la

política se presenta como mandato formal que redefine obligaciones institucionales; en el segundo, se materializa en decisiones pedagógicas situadas; y en el tercero, produce reconfiguraciones en las condiciones de reconocimiento y participación dentro del aula.

El entrelazamiento de estas dimensiones revela que la inclusión no puede comprenderse únicamente como ampliación de acceso o continuidad de trayectorias escolares. Más bien, implica un proceso de reordenamiento del vínculo pedagógico que interpela las formas históricas de selección, jerarquización y legitimación del conocimiento en la escuela secundaria. En este sentido, las configuraciones identificadas permiten comprender cómo las políticas inclusivas producen transformaciones parciales, tensiones institucionales y reacomodamientos simbólicos que exceden el plano estrictamente normativo.

3.1 Inclusión como mandato normativo

En los discursos de docentes y equipos directivos, la inclusión aparece inicialmente asociada al cumplimiento de un marco normativo obligatorio que establece nuevas responsabilidades para las instituciones escolares. Las referencias a resoluciones ministeriales, lineamientos jurisdiccionales y disposiciones administrativas emergen de manera recurrente cuando los actores describen el origen de determinadas prácticas institucionales vinculadas con la atención a la diversidad.

En este plano, la política es enunciada primordialmente como deber jurídico antes que como proyecto pedagógico elaborado colectivamente. Expresiones como “hay que garantizarlo porque es un derecho”, “es una línea que baja desde arriba” o “la normativa lo exige” revelan una comprensión de la inclusión como exigencia prescriptiva que interpela a las escuelas desde el plano de la obligación institucional. El lenguaje que organiza estos discursos enfatiza verbos asociados al cumplimiento administrativo: garantizar, asegurar, implementar, responder, situando la inclusión en el registro de la responsabilidad normativa.

Este hallazgo resulta consistente con la literatura sobre implementación de políticas públicas. Lipsky (2010) ha señalado que las decisiones tomadas por los actores de primera línea constituyen el espacio real donde las políticas adquieren materialidad. En esta perspectiva, la norma no determina automáticamente la práctica, sino que abre un campo de interpretación en el cual los actores escolares negocian significados y estrategias de acción. Del mismo modo, Braun, Ball y Maguire (2011) sostienen que las políticas no se “aplican” mecánicamente, sino que son enactuadas en contextos específicos, a través de procesos de interpretación y traducción situados.

El análisis documental realizado en las instituciones estudiadas confirma esta dinámica. Los proyectos pedagógicos institucionales incorporan enunciados explícitos de compromiso con la inclusión, la diversidad y la continuidad de trayectorias escolares. Sin embargo, estos documentos suelen formular la inclusión en términos generales o declarativos, sin detallar criterios pedagógicos estructurales que orienten su implementación cotidiana. Esta distancia entre declaración normativa y operacionalización pedagógica coincide con lo señalado por Ainscow, Slee y Best (2019), quienes advierten que la consolidación de marcos legales inclusivos no garantiza por sí misma transformaciones sistémicas en la organización escolar.

En la práctica observada, el mandato normativo se traduce en la creación o fortalecimiento de dispositivos formales tales como adaptaciones curriculares individuales, flexibilización evaluativa y estrategias de acompañamiento personalizado. Estas intervenciones, si bien constituyen mecanismos relevantes para sostener trayectorias escolares diversas, tienden a organizarse en torno a casos particulares más que a transformaciones estructurales del funcionamiento institucional. Como advierten Echeita y Duk (2008), la fragmentación de respuestas centradas en estudiantes individuales puede limitar el potencial transformador de la inclusión cuando no se inscribe en procesos de revisión pedagógica colectiva.

Las entrevistas revelan también percepciones ambivalentes respecto del mandato normativo. Mientras algunos docentes valoran el respaldo jurídico que legitima prácticas inclusivas previamente desarrolladas de manera informal, otros expresan tensiones vinculadas con la ampliación de responsabilidades institucionales sin la asignación de recursos equivalentes. En varios testimonios, la inclusión aparece asociada a la idea de sobrecarga laboral, en contextos donde las condiciones materiales y organizativas ya se perciben como exigentes.

Esta ambivalencia sugiere que la legitimidad normativa convive con incertidumbres organizativas y afectivas. La inclusión se reconoce como principio ético y jurídico incuestionable, pero su implementación efectiva plantea interrogantes sobre tiempos pedagógicos, recursos institucionales y sostenibilidad de las prácticas. En este sentido, el mandato normativo constituye el punto de partida institucional de la inclusión, pero su capacidad transformadora depende de los procesos de traducción que se desarrollan en el plano situado.

3.2 Inclusión como práctica situada

Más allá del plano prescriptivo, los datos muestran que la implementación efectiva de la inclusión depende de reinterpretaciones pedagógicas situadas. Las entrevistas evidencian que los docentes elaboran estrategias propias para responder a la diversidad del aula, muchas veces ajustando, reinterpretando o resignificando orientaciones provenientes del nivel normativo.

Las observaciones en aula registraron múltiples prácticas de diferenciación pedagógica que no siempre se encuentran formalizadas en documentos institucionales. Entre ellas se incluyen ajustes en los tiempos de trabajo, diversificación de materiales didácticos, variaciones en las consignas de aprendizaje y modalidades alternativas de evaluación. Estas decisiones no se derivan de protocolos estandarizados, sino que emergen del conocimiento profesional

contextualizado que los docentes construyen a partir de su experiencia con grupos específicos de estudiantes.

Este hallazgo dialoga con el planteo de Skrtic (1991), quien sostiene que la organización burocrática de la escuela moderna tiende a producir respuestas tipificadas frente a la diferencia, mientras que las prácticas docentes pueden introducir fisuras creativas en esas estructuras. Del mismo modo, la pedagogía inclusiva propuesta por Florian (2014) se refleja en aquellas experiencias donde la diversificación pedagógica no se orienta exclusivamente a estudiantes categorizados como “diferentes”, sino que amplía las oportunidades de aprendizaje para el conjunto del grupo.

Las reuniones docentes aparecen como espacios particularmente relevantes para comprender cómo se construye la inclusión en la práctica. En estos encuentros, la política se discute en términos concretos: cómo sostener trayectorias discontinuas, cómo organizar apoyos pedagógicos, cómo equilibrar exigencia académica y acompañamiento institucional. Estos intercambios muestran que la inclusión no se limita a la aplicación de procedimientos técnicos, sino que se configura como proceso colectivo de deliberación profesional.

Sin embargo, el análisis comparativo entre instituciones revela diferencias significativas en la manera en que estas prácticas se articulan. En algunas escuelas, la inclusión se integra a proyectos pedagógicos colectivos que promueven planificación compartida, revisión de criterios evaluativos y coordinación entre docentes. En otras, las estrategias inclusivas dependen principalmente de iniciativas individuales, lo que genera prácticas fragmentadas y desiguales.

Esta variabilidad institucional confirma lo señalado por Fullan (2007), quien sostiene que las culturas escolares funcionan como filtros interpretativos que condicionan la profundidad de las reformas educativas. Las políticas inclusivas adquieren mayor consistencia cuando se insertan en culturas institucionales que valoran el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la experimentación didáctica.

Asimismo, la disponibilidad de recursos institucionales: equipos de orientación, tiempos de coordinación docente, liderazgo directivo comprometido, aparece como factor decisivo para sostener transformaciones pedagógicas más profundas. Ryan (2016) destaca que el liderazgo inclusivo resulta clave para articular visiones institucionales, promover trabajo colaborativo y generar condiciones organizativas que permitan sostener prácticas inclusivas en el tiempo.

Entre los nudos críticos identificados, la tensión entre estándares comunes de evaluación y flexibilización pedagógica ocupa un lugar central. Como señala Smith (2010), la evaluación constituye uno de los espacios donde se hacen visibles las contradicciones entre la igualdad formal del sistema educativo y el reconocimiento de la diversidad de trayectorias. En las escuelas estudiadas, esta tensión se expresa en debates recurrentes sobre la legitimidad de las adaptaciones evaluativas y su impacto en las expectativas académicas.

En esta configuración, la inclusión aparece como proceso dinámico y contingente que se construye en la intersección entre culturas institucionales, trayectorias profesionales y condiciones organizativas.

3.3 Inclusión como disputa de reconocimiento y participación

La tercera configuración identificada refiere a las experiencias estudiantiles vinculadas con reconocimiento simbólico y participación efectiva en el espacio escolar. Las entrevistas realizadas a estudiantes muestran que la inclusión no se vive exclusivamente como acceso a apoyos pedagógicos, sino como posibilidad de intervenir activamente en la dinámica del aula y ser considerado interlocutor legítimo dentro del proceso educativo.

Algunos estudiantes describen experiencias de reconocimiento cuando los docentes explican contenidos de múltiples maneras, ofrecen diferentes formas de resolver tareas o flexibilizan los tiempos de trabajo sin exponer públicamente las diferencias individuales. Estas prácticas amplían las condiciones de reconocimiento simbólico en el sentido propuesto por

Fraser (2008), al permitir que los estudiantes participen en la vida escolar sin ser reducidos a categorías estigmatizantes.

Sin embargo, también emergen relatos donde la diferenciación pedagógica es percibida como marcación identitaria. En ciertos casos, la visibilidad de adaptaciones curriculares individuales produce situaciones de exposición pública que refuerzan jerarquías implícitas entre estudiantes. Esta ambivalencia confirma que la inclusión no elimina la diferencia, sino que reorganiza las formas en que la diferencia se vuelve visible y significativa dentro del espacio escolar.

Las observaciones en aula muestran además que la participación estudiantil se distribuye de manera desigual. Algunos dispositivos pedagógicos logran ampliar la intervención de estudiantes que habitualmente ocupan posiciones periféricas en la dinámica escolar, mientras que otros reproducen jerarquías tradicionales de participación. En términos de Biesta (2010), la cuestión no se limita a aprender contenidos, sino a aparecer como sujeto en un espacio público de interlocución.

Desde una perspectiva de justicia curricular, los hallazgos pueden interpretarse también como disputa por el conocimiento legítimo. Connell (2012) ha señalado que los currículos escolares reflejan relaciones históricas de poder que definen qué saberes cuentan y quiénes pueden producirlos. En este sentido, la inclusión no solo redefine quién aprende, sino también bajo qué condiciones se legitiman determinadas formas de conocimiento.

En conjunto, esta categoría revela que la inclusión constituye un terreno de disputa simbólica donde se reconfiguran las condiciones de participación, reconocimiento y legitimidad dentro del aula.

4.- DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten sostener que la inclusión educativa en la escuela secundaria no se despliega como un proceso de implementación lineal de políticas públicas, sino como una dinámica compleja donde se entrelazan mandato normativo, traducción institucional y disputa por el reconocimiento. Esta complejidad coincide con diagnósticos internacionales que señalan la persistencia de brechas entre los marcos discursivos de la inclusión y sus materializaciones concretas en las prácticas escolares (UNESCO, 2020).

En primer lugar, la inclusión como mandato normativo refleja la consolidación de un marco jurídico internacional robusto que ha reconfigurado las obligaciones del Estado en materia educativa. La expansión del enfoque de derechos ha fortalecido la idea de que la educación inclusiva constituye una responsabilidad institucional ineludible. Sin embargo, como advierten Ainscow, Slee y Best (2019), la existencia de legislación inclusiva no garantiza por sí misma transformaciones estructurales en las prácticas escolares.

En segundo lugar, la dimensión situada muestra que la inclusión se produce fundamentalmente en el nivel de las prácticas pedagógicas concretas. Las decisiones docentes relativas a la organización del aula, las modalidades de evaluación y la gestión de la diversidad constituyen el espacio donde la política adquiere materialidad. No obstante, el carácter contingente de estas prácticas genera desigualdades interinstitucionales, ya que las estrategias inclusivas dependen en gran medida de culturas escolares, recursos organizativos y trayectorias profesionales.

Desde esta perspectiva, la inclusión no puede comprenderse únicamente como conjunto de dispositivos compensatorios destinados a determinados estudiantes. Tal como plantea Connell (2012), una inclusión efectiva requiere revisión curricular profunda que cuestione las

jerarquías históricas del conocimiento escolar y amplíe las formas de participación legítima dentro del aula.

Finalmente, la dimensión de reconocimiento evidencia que la inclusión implica transformaciones en las jerarquías simbólicas que organizan la vida escolar. Siguiendo a Gewirtz (1998), la justicia educativa no puede reducirse a la redistribución de recursos, sino que debe considerar también el reconocimiento cultural y simbólico de los sujetos. Los datos muestran que la participación efectiva depende de prácticas pedagógicas que amplían los marcos de inteligibilidad sin producir procesos de estigmatización.

En conjunto, estos resultados permiten interpretar la inclusión como proyecto político inacabado que interpela las bases meritocráticas de la escuela secundaria. La política inclusiva no sustituye automáticamente el paradigma selectivo que ha caracterizado históricamente a este nivel educativo; más bien, convive con él en un escenario de transición donde coexisten lógicas pedagógicas diversas.

La escuela secundaria se revela, así como un espacio privilegiado para observar las tensiones entre igualdad normativa y transformación estructural. Comprender estas dinámicas resulta fundamental para diseñar políticas educativas que no solo amplíen el acceso formal al sistema escolar, sino que también reconfiguren las condiciones de reconocimiento, participación y justicia curricular.

5.- CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo se configuran, tensionan y resignifican las políticas de inclusión educativa en escuelas secundarias a partir de las prácticas, discursos y experiencias de los actores escolares. A partir de un enfoque cualitativo orientado a la comprensión situada de estos procesos, los resultados permiten afirmar que la

inclusión no se implementa como aplicación lineal de un marco normativo, sino como dinámica compleja de traducción institucional y disputa simbólica.

En primer lugar, la investigación mostró que la inclusión se configura como mandato normativo que interpela a las instituciones escolares desde el plano jurídico y administrativo. La consolidación del enfoque de derechos ha fortalecido la obligación estatal de garantizar trayectorias educativas sostenidas para todos los estudiantes. Sin embargo, el reconocimiento formal de este derecho no resuelve automáticamente las tensiones que emergen en el espacio escolar. La normativa inclusiva constituye una condición necesaria para impulsar transformaciones educativas, pero su eficacia depende de procesos institucionales que permitan traducir los principios legales en prácticas pedagógicas concretas.

En segundo lugar, el estudio evidenció que la inclusión se redefine en el nivel de las prácticas cotidianas. Las decisiones docentes relativas a la organización del aula, la gestión del tiempo pedagógico y las modalidades de evaluación constituyen el núcleo operativo donde la política adquiere materialidad. Estas decisiones no pueden entenderse como simples procedimientos técnicos, sino como posicionamientos pedagógicos que articulan expectativas académicas, condiciones institucionales y concepciones sobre la igualdad educativa.

En tercer lugar, los hallazgos muestran que la inclusión implica una disputa por el reconocimiento y la participación de los estudiantes en la vida escolar. No se trata únicamente de garantizar acceso o permanencia en el sistema educativo, sino de habilitar formas de presencia legítima que permitan intervenir en la dinámica pedagógica sin quedar reducidos a categorías diferenciales. En este sentido, la inclusión aparece como proceso político que reconfigura la distribución de la palabra, del tiempo y de la autoridad dentro del aula.

Uno de los aportes centrales de la investigación consiste en mostrar que las tres dimensiones identificadas: mandato normativo, práctica situada y disputa de reconocimiento, no operan de manera secuencial, sino simultánea. La inclusión no avanza desde la norma hacia la

práctica como una línea progresiva, sino que se configura en la interacción constante entre estos planos. En esa interacción se producen tanto avances como resistencias, tanto ampliaciones de reconocimiento como nuevas tensiones institucionales.

En términos de política educativa, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer instancias institucionales de mediación que permitan traducir el marco normativo en proyectos pedagógicos colectivos. La inclusión no puede sostenerse exclusivamente a partir de dispositivos individuales de apoyo, sino que requiere revisar la organización escolar, promover espacios de planificación compartida y generar condiciones laborales que posibiliten el trabajo colaborativo entre docentes.

Asimismo, la investigación muestra que el riesgo de estigmatización permanece latente cuando la diferenciación pedagógica no se integra en un marco institucional más amplio. En este sentido, resulta relevante promover estrategias pedagógicas de carácter universal, orientadas a ampliar las oportunidades de aprendizaje para el conjunto del estudiantado, reduciendo la necesidad de intervenciones diferenciadas aisladas.

Finalmente, el estudio permite afirmar que la inclusión educativa en la escuela secundaria constituye un proceso inacabado y tensionado que reconfigura las condiciones de participación en el espacio escolar. Más que una política técnica orientada a resolver problemas administrativos, la inclusión se presenta como intervención que transforma las categorías mediante las cuales la escuela define quién aprende, cómo aprende y bajo qué condiciones se reconoce ese aprendizaje.

Comprender estas transformaciones resulta fundamental para fortalecer proyectos educativos que no solo amplíen la cobertura del sistema, sino que promuevan formas efectivas de reconocimiento, pertenencia y justicia educativa. En este sentido, la inclusión aparece menos como una meta alcanzada que como una práctica en permanente construcción, atravesada por disputas que revelan el carácter profundamente político de la educación.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

María Isabel Hidalgo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizo la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Armstrong, D. (2018). *Inclusive education: International policy and practice*. Sage.

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681–683. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710019>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1–8.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>

- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1998). *Markets, choice and equity in education*. Open University Press.
- Guillén-Martínez, M., et al. (2025). Inclusive education policies in secondary schools: Implementation challenges. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication.
- Hernández-Saca, D. I., Kramarczuk Voulgarides, C., & Larson Etscheidt, S. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences*, 13(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci13121212>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary ed.). Russell Sage Foundation.
- Nancy, J.-L. (2000). *La comunidad inoperante*. Arena Libros.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Ryan, J. (2016). *Inclusive leadership*. Jossey-Bass.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing Company.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Smith, A. (2010). *The theory of moral sentiments*. Penguin Classics.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report*

2020. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

Zembylas, M. (2018). The politics of trauma in education. *Educational Theory*, 68(3), 319–

337. <https://doi.org/10.1111/edth.12291>