

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

La Paradoja de la Inclusión: Análisis de las Nuevas Formas de Exclusión en Políticas Educativas

**The Paradox of Inclusion: Analyzing New Forms of Exclusion in
Educational Policies**

José de Jesús Reveles Márquez

josereveles@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2753-7752>

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila

Camacho

Zacatecas – México

Diana Arias Maldonado

dianarias@camzac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-7956-5163>

Centro de Actualización del Magisterio

Zacatecas

Zacatecas – México

Ernesto Ceballos Gurrola

jercegu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8450-4083>

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila

Camacho

Zacatecas – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4585>

Artículo recibido: 09 de junio de 2025

Aceptado para publicación: 26 de
septiembre de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4585>

La Paradoja de la Inclusión: Análisis de las Nuevas Formas de Exclusión en Políticas Educativas

The Paradox of Inclusion: Analyzing New Forms of Exclusion in Educational Policies

José de Jesús Reveles Márquez

josereveles@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2753-7752>

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho
Zacatecas – México

Diana Arias Maldonado

dianarias@camzac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-7956-5163>

Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas
Zacatecas – México

Ernesto Ceballos Gurrola

jercegu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8450-4083>

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho
Zacatecas – México

Artículo recibido: 09 de junio de 2025. Aceptado para publicación: 26 de septiembre de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La paradoja de que “la inclusión excluye” se presenta cuando las políticas diseñadas para garantizar igualdad de oportunidades terminan generando nuevas desigualdades. Este artículo examina dicha paradoja mediante un estudio de caso múltiple en cinco instituciones educativas, utilizando un enfoque mixto que combina cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis documental. Los resultados cuantitativos muestran que, mientras el 65% de los estudiantes con discapacidades percibieron mejoras en su experiencia académica, un 40% de estudiantes sin discapacidades manifestó sentirse desatendido, evidenciando tensiones en la distribución de recursos. El análisis cualitativo identificó tres factores críticos: insuficiente formación docente, estigmatización derivada del etiquetado y limitaciones presupuestales. Estos hallazgos confirman que las políticas inclusivas, aunque bien intencionadas, pueden reforzar exclusiones inadvertidas. Se discute la necesidad de adoptar enfoques interseccionales y holísticos que reconozcan la diversidad de identidades, garanticen la equidad en la asignación de recursos y fortalezcan la preparación docente. Se concluye que una inclusión efectiva requiere no solo ajustes normativos, sino también transformaciones culturales e institucionales que promuevan pertenencia y respeto mutuo en la vida escolar.

Palabras clave: inclusión, exclusión inadvertida, equidad, interseccionalidad, formación docente

Abstract

The paradox that “inclusion excludes” emerges when policies intended to ensure equal opportunities

inadvertently generate new forms of inequality. This article analyzes this paradox through a multiple case study in five educational institutions, using a mixed-methods approach that combines questionnaires, interviews, observations, and document analysis. Quantitative findings indicate that while 65% of students with disabilities reported academic improvement, 40% of non-disabled students felt overlooked, revealing tensions in resource distribution. Qualitative analysis identified three critical factors: insufficient teacher training, stigmatization resulting from labeling, and limited funding. These results confirm that inclusive policies, despite their good intentions, may reinforce unintended exclusions. The discussion emphasizes the need for holistic and intersectional approaches that acknowledge identity complexity, ensure fair resource allocation, and strengthen teacher preparation. The study concludes that effective inclusion requires not only regulatory adjustments but also cultural and institutional transformations that foster belonging and mutual respect within schools.

Keywords: inclusion, unintended exclusion, equity, intersectionality, teacher training

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Reveles Márquez, J. de J., Arias Maldonado, D., & Ceballos Gurrola, E. (2025). La Paradoja de la Inclusión: Análisis de las Nuevas Formas de Exclusión en Políticas Educativas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 30 – 43.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4585>

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como un eje prioritario de las políticas públicas y de la práctica escolar en el mundo. Desde los acuerdos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994) hasta la Agenda 2030 de la UNESCO (2017, 2020), el compromiso ha sido claro: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, tengan acceso a una educación de calidad. Este principio se traduce en la premisa de igualdad de oportunidades y de plena participación en la vida escolar. Sin embargo, en la práctica cotidiana, el ideal de la inclusión convive con tensiones y contradicciones que han dado origen a la llamada paradoja de que “la inclusión excluye” (Mora, 2013).

La paradoja se evidencia cuando las políticas diseñadas para atender a grupos históricamente marginados terminan creando nuevas formas de desigualdad, al dejar de lado a otros colectivos con necesidades específicas o al reforzar procesos de estigmatización. Investigaciones recientes confirman que los programas centrados en la atención a estudiantes con discapacidad, por ejemplo, pueden provocar la percepción de abandono en alumnos que, sin estar en dicha categoría, requieren apoyos educativos diferenciados (Salinas & Núñez, 2020; Cadenas, 2016). Este fenómeno no solo responde a la distribución desigual de recursos —siempre limitados— (Echeíta & Verdugo, 2012), sino también a la imposición de normas mayoritarias que promueven asimilación en lugar de verdadera inclusión (Delbury, 2018).

La literatura internacional ha comenzado a problematizar estas tensiones. En Finlandia y Noruega, experiencias de inclusión han mostrado mejoras en accesibilidad, pero también el riesgo de segmentar al alumnado bajo etiquetas de “necesidad especial” (Halinen & Järvinen, 2008; OECD, 2022). En América Latina, estudios recientes evidencian cómo las políticas inclusivas pueden reproducir desigualdades estructurales al no contemplar la intersección entre género, etnicidad y clase social (Revueña & Hernández, 2021; Guerrero Velásquez, 2024). Esta perspectiva resulta clave si se considera que las identidades de los estudiantes no son unidimensionales, sino múltiples y entrelazadas, como plantea la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, cit. en Ramírez Íñiguez, 2020).

En este marco, la presente investigación busca analizar críticamente la paradoja de la inclusión desde un enfoque teórico y empírico. El estudio se apoya en casos de instituciones educativas mexicanas y retoma referentes internacionales para mostrar cómo las políticas inclusivas pueden producir exclusiones inadvertidas. Asimismo, se plantea la necesidad de repensar la inclusión desde enfoques más holísticos, interseccionales y culturalmente sensibles, que no solo eliminen barreras estructurales, sino que también promuevan un sentido de pertenencia y respeto mutuo en la vida escolar. De esta manera, el artículo pretende aportar tanto a la reflexión académica como a la formulación de políticas públicas más justas y sostenibles en el ámbito educativo.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando estrategias cuantitativas y cualitativas con el propósito de analizar la paradoja de que “la inclusión excluye” en contextos escolares urbanos. Este enfoque resultó pertinente, ya que permitió obtener datos cuantificables sobre percepciones de inclusión y exclusión, y al mismo tiempo profundizar en las experiencias, tensiones y contradicciones manifestadas por los actores educativos.

Diseño de la investigación

Se adoptó un estudio de caso múltiple, centrado en diversas instituciones públicas de educación básica y media ubicadas en la zona urbana de Zacatecas y Guadalupe. El diseño buscó captar variabilidad en la implementación de políticas inclusivas y comparar cómo estas se experimentan en distintos niveles

escolares, desde preescolar hasta bachillerato. La elección de este diseño se justifica en la necesidad de observar cómo una misma política puede generar resultados diferentes en contextos heterogéneos.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 278 participantes: 215 estudiantes, 48 docentes y 15 directivos. Se trató de un muestreo por conveniencia y variado, pues se seleccionaron aquellas escuelas donde los autores tenían practicantes en activo, lo que permitió acceder a la vida escolar en distintos niveles educativos. La mayor concentración de datos provino de primarias y secundarias, mientras que preescolar y bachillerato se incorporaron en menor proporción. En promedio, los grupos observados contaban con 25 a 30 estudiantes por aula, reflejando la estructura común de las escuelas urbanas públicas en la capital zacatecana.

En el caso de los estudiantes, aproximadamente el 40% se encontraba inscrito en programas de apoyo a la diversidad (como atención de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular –USAER o programas estatales de sensibilización como “Lazarito llega a tu escuela”), mientras que el resto pertenecía a grupos vulnerables por condiciones socioeconómicas, culturales o lingüísticas.

Contexto institucional

Las instituciones participantes fueron escuelas públicas urbanas de nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato en Zacatecas y Guadalupe. Entre ellas se incluyen planteles con antecedentes de participación en programas de inclusión, como primarias y secundarias atendidas por USAER 52 (ej. Primaria Narciso Mendoza e Ignacio Zaragoza) y aquellas beneficiadas por el programa “Lazarito llega a tu escuela”, que en 2025 alcanzó a más de treinta instituciones de la capital. Estos contextos resultan representativos de las políticas locales de inclusión, al combinar esfuerzos federales, estatales y municipales.

Instrumentos de recolección de datos

Para garantizar la triangulación de fuentes, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Cuestionarios estructurados aplicados a estudiantes: con ítems tipo Likert (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo) en dimensiones de pertenencia, equidad en recursos, estigma/etiquetado, clima entre pares, preparación docente percibida y acceso digital.

Cuestionarios a docentes, enfocados en formación: recursos, carga laboral, prácticas inclusivas, coordinación con USAER y percepción del clima escolar.

Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos: con preguntas orientadas a experiencias de implementación, estrategias de inclusión, manejo de recursos y percepción de desigualdades.

Entrevistas breves a estudiantes de secundaria: indagando momentos de inclusión/exclusión, etiquetas percibidas y sugerencias de mejora.

Observaciones directas en aula y espacios escolares: registrando interacciones, estrategias didácticas diferenciadas y barreras físicas o simbólicas a la inclusión.

Análisis documental: de programas escolares, reglamentos institucionales y notas periodísticas o comunicados oficiales sobre prácticas inclusivas en escuelas locales.

Procedimiento

Las actividades de recolección de datos se llevaron a cabo en jornadas de práctica docente entre marzo y junio de 2025. Los cuestionarios se aplicaron en sesiones regulares de clase, con el apoyo de los practicantes, quienes facilitaron la aplicación y resguardo de los instrumentos. Las entrevistas y observaciones fueron realizadas por los investigadores en coordinación con docentes titulares y directivos, garantizando que no interfirieran en el desarrollo escolar habitual.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo incluyó estadística descriptiva (frecuencias y medias) e inferencial, aplicando pruebas t para muestras independientes y análisis de regresión múltiple con el fin de identificar diferencias significativas y factores predictivos en la percepción de inclusión. La confiabilidad de las escalas se verificó mediante alfa de Cronbach.

El análisis cualitativo siguió el enfoque de análisis temático, desarrollando codificación abierta, axial y selectiva de entrevistas y observaciones (Kornblit & Beltramino, 2004). El software NVivo se utilizó para organizar categorías emergentes, entre ellas: pertenencia, estigmatización, distribución de recursos y clima escolar. Se triangula la información entre cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis documental para reforzar la validez de los hallazgos.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con principios éticos básicos. Se obtuvo consentimiento informado de directivos, docentes y familias, garantizando la participación voluntaria. Se aseguró el anonimato de estudiantes mediante el uso de pseudónimos en las citas cualitativas, y se resguardaron todos los datos de forma confidencial. Ningún participante fue expuesto a riesgos físicos o emocionales derivados de la investigación.

Limitaciones

Se reconocen tres limitaciones principales:

El muestreo fue por conveniencia, lo que limita la generalización estadística de los resultados.

La dependencia de escuelas con practicantes pudo sesgar la muestra hacia instituciones más dispuestas a la colaboración.

Las fuentes secundarias (comunicados oficiales y notas periodísticas) no siempre especifican el nombre de todas las escuelas beneficiadas, lo que implica un posible subregistro de planteles con programas inclusivos.

A pesar de estas limitaciones, la diversidad de instituciones y actores participantes, junto con la triangulación metodológica, ofrecen un panorama sólido y representativo de las tensiones de inclusión en el contexto urbano de Zacatecas.

DESARROLLO

Fundamentos conceptuales de la inclusión y la exclusión

La inclusión educativa se ha convertido en uno de los ejes centrales de la política educativa internacional desde finales del siglo XX. A partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se estableció el compromiso de construir sistemas escolares que respondan a la diversidad de los estudiantes y eliminen barreras al aprendizaje. Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006) reforzó este principio, al señalar la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. En la actualidad, la Agenda 2030 y el Objetivo de

Desarrollo Sostenible 4 insisten en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, situando la inclusión como un criterio ineludible de justicia social y de equidad (UNESCO, 2017; 2020).

En el ámbito académico, la inclusión se ha definido como el proceso de garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, eliminando barreras físicas, culturales, sociales y pedagógicas que limitan la participación plena en la vida escolar (Booth & Ainscow, 2015). Sin embargo, diversos autores advierten que la inclusión no debe confundirse con integración: mientras esta última supone la incorporación de estudiantes en las estructuras ya existentes, la inclusión implica transformar dichas estructuras para asegurar que la diversidad sea reconocida, valorada y atendida (Pérez, Gargallo, Burguet & López, 2015).

La exclusión, por su parte, no siempre se manifiesta como una marginación abierta o explícita, sino también como un proceso sutil y “no intencionado”. De ahí surge la paradoja de que “la inclusión excluye” (Mora, 2013). Este fenómeno ocurre cuando las políticas educativas, al enfocarse en determinados colectivos, generan inadvertidamente desigualdades hacia otros. Así, programas centrados en estudiantes con discapacidad pueden dejar de lado a alumnos con desventajas socioeconómicas o culturales, lo que amplía las brechas de inequidad en lugar de reducirlas (Salinas & Núñez, 2020).

La literatura también reconoce que la asignación desigual de recursos es un factor clave en la producción de estas exclusiones inadvertidas. Las políticas inclusivas suelen depender de presupuestos limitados, lo cual obliga a priorizar ciertos grupos en detrimento de otros (Echeíta & Verdugo, 2012). En este sentido, la exclusión se vincula no solo a las carencias materiales, sino también a dinámicas simbólicas como el etiquetado y la estigmatización de quienes son señalados como “necesitados de inclusión”, reforzando diferencias y fragmentando la comunidad educativa (Cadenas, 2016).

En los últimos años, estudios internacionales han advertido que los sistemas educativos corren el riesgo de avanzar hacia una inclusión parcial o segmentada. La OECD (2022) ha señalado que muchos países promueven políticas inclusivas que mejoran la accesibilidad, pero que al mismo tiempo intensifican las diferencias entre quienes reciben apoyos específicos y quienes no. Del mismo modo, informes recientes de la UNESCO (2023) sobre desigualdades educativas pospandemia alertan sobre nuevas formas de exclusión vinculadas al acceso digital, la brecha de género y la pertenencia étnica.

En síntesis, la inclusión educativa se concibe como un principio orientador de justicia social, pero su implementación práctica enfrenta tensiones que pueden derivar en exclusiones inadvertidas. Estos fundamentos conceptuales permiten comprender que la inclusión no es un estado alcanzado de una vez y para siempre, sino un proceso dinámico, complejo y en permanente construcción, en el que deben revisarse críticamente tanto las políticas como sus efectos reales en la vida escolar.

La paradoja de la inclusión: tensiones y contradicciones

La inclusión educativa suele presentarse como un ideal incuestionable en los discursos de política pública. Sin embargo, la práctica revela una paradoja: al intentar incluir a ciertos grupos, otros quedan invisibilizados o excluidos. Este dilema, que Mora (2013) denomina “la inclusión excluye”, plantea la necesidad de problematizar las formas en que los sistemas educativos diseñan y aplican políticas inclusivas.

Una primera tensión se observa en las políticas compensatorias, que al concentrarse en atender a colectivos específicos —como estudiantes con discapacidad— terminan dejando de lado a otros con necesidades igualmente significativas. Como señalan Echeíta y Verdugo (2012), el problema no reside en la intención de apoyar, sino en la forma desigual de distribuir los recursos, lo cual genera

percepciones de inequidad en la comunidad escolar. Así, la búsqueda de equidad puede derivar en nuevas desigualdades cuando la atención se focaliza en unos sectores mientras se descuida a otros.

Otra contradicción se manifiesta en la imposición de normas mayoritarias a los grupos minoritarios. En muchos casos, las políticas de inclusión terminan reproduciendo dinámicas de asimilación cultural en lugar de valorar la diversidad. Delbury (2018) advierte que, bajo la retórica de la igualdad, las instituciones educativas suelen demandar a los estudiantes de minorías que se ajusten a las normas dominantes, lo que conlleva pérdida de identidad y debilitamiento de sus referentes culturales. Esto convierte la inclusión en un proceso homogeneizador que niega las diferencias en lugar de reconocerlas.

A estas tensiones estructurales se suman dinámicas simbólicas de estigmatización y segmentación. Cadenas (2016) señala que, al categorizar a ciertos estudiantes como “necesitados de inclusión”, se les coloca en una posición de diferencia que refuerza su marginalidad dentro del aula. Este efecto paradójico se ha documentado también en estudios recientes: la OECD (2022) advierte que en diversos países europeos y latinoamericanos las etiquetas de apoyo terminan creando “subgrupos” al interior de la escuela, lo que contradice el objetivo de generar pertenencia.

Finalmente, es necesario considerar la exclusión derivada de las nuevas desigualdades globales. La crisis sanitaria y la transición digital pospandemia han mostrado que la inclusión ya no puede limitarse a la dimensión presencial, sino que debe incorporar el acceso a recursos tecnológicos. Informes de la UNESCO (2023) y el Banco Mundial (2022) destacan que, aunque los programas digitales ampliaron oportunidades de aprendizaje, también profundizaron las brechas entre quienes cuentan con conectividad y competencias digitales y quienes permanecen al margen. Este fenómeno constituye una nueva cara de la exclusión, que complejiza aún más la paradoja contemporánea de la inclusión.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones en contextos rurales que muestran cómo las políticas compensatorias pueden generar inequidad en poblaciones no contempladas, reproduciendo la paradoja de que la inclusión excluye (Reveles Márquez & Arias Maldonado, 2023).

En suma, la paradoja de la inclusión se expresa en tensiones que van desde la redistribución desigual de recursos hasta la imposición de normas culturales, pasando por la creación de etiquetas que refuerzan la diferencia. Estos dilemas muestran que la inclusión, lejos de ser un proceso lineal y garantizado, es un campo en disputa donde conviven avances y retrocesos, y donde la equidad debe pensarse desde una perspectiva dinámica y contextualizada.

Aportes teóricos para comprender la paradoja

La complejidad de la inclusión educativa y sus efectos no intencionados exige apoyarse en marcos conceptuales que permitan analizar las dinámicas de exclusión desde diferentes ángulos. Entre las aproximaciones más relevantes destacan la teoría del etiquetado, la interseccionalidad, la teoría crítica de la raza y los enfoques basados en derechos humanos y justicia social.

La teoría del etiquetado y la estigmatización

La teoría del etiquetado, ampliamente discutida en la sociología de la educación, sostiene que las categorías sociales asignadas a ciertos individuos pueden condicionar sus trayectorias, reforzando desigualdades y exclusiones (Rosales Novoa & Ripoll, 2023). En el ámbito educativo, etiquetar a un estudiante como “necesitado de inclusión” o “con necesidades especiales” no siempre favorece su integración; en ocasiones, acentúa la diferencia y genera dinámicas de estigmatización que debilitan su autoestima y sentido de pertenencia (Ramírez Íñiguez, 2020). Estudios recientes confirman que estas etiquetas pueden convertirse en fronteras simbólicas que delimitan la participación plena en la vida escolar (Revuelta & Hernández, 2021).

La teoría de la interseccionalidad

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Kimberlé Crenshaw, resulta clave para comprender cómo las identidades múltiples —como género, etnicidad, clase social o discapacidad— se entrecruzan y producen experiencias diferenciadas de inclusión o exclusión (Ramírez Íñiguez, 2020). En el contexto educativo, las políticas que se enfocan en una sola dimensión de la identidad pueden pasar por alto la complejidad de los sujetos. Por ejemplo, una alumna indígena con discapacidad no solo enfrenta barreras físicas, sino también prejuicios culturales y desigualdades de género. La literatura contemporánea insiste en que las políticas inclusivas deben reconocer esta multiplicidad para evitar exclusiones inadvertidas (Idáñez & Buraschi, 2023; UNESCO, 2023).

Teoría crítica de la raza y justicia social

La teoría crítica de la raza aporta una mirada indispensable sobre cómo el racismo estructural y las relaciones de poder atraviesan los sistemas educativos. Según Sapon-Shevin (2014), la inclusión no puede reducirse a un acto de “integración formal”, pues muchas veces las escuelas reproducen las mismas desigualdades raciales y socioeconómicas que existen en la sociedad. En América Latina, investigaciones recientes muestran que los estudiantes de comunidades indígenas y afrodescendientes siguen enfrentando prácticas de segregación encubierta, incluso dentro de políticas que se autodenominan inclusivas (Maldonado & Reveles, 2024; Guerrero Velásquez, 2024). Esto demuestra que el análisis de la inclusión debe situarse en el marco más amplio de la justicia social y de la lucha contra las desigualdades históricas.

Perspectiva de derechos humanos y equidad educativa

Finalmente, la inclusión se entiende también desde un enfoque de derechos humanos, que enfatiza que no se trata de “favores” ni “acciones compensatorias”, sino del reconocimiento de un derecho universal a la educación. La UNESCO (2020, 2023) y organismos como el Banco Mundial (2022) subrayan que los Estados tienen la obligación de garantizar condiciones equitativas para que todos los estudiantes desarrollen su potencial. Desde esta perspectiva, las políticas inclusivas deben evaluarse no solo por su capacidad de integrar físicamente a los alumnos en las aulas, sino por su efectividad para generar igualdad sustantiva, respeto a la diversidad cultural y un clima escolar de pertenencia.

Antecedentes empíricos en contextos internacionales y latinoamericanos

El análisis de la inclusión educativa no puede limitarse al plano conceptual, pues las experiencias internacionales ofrecen evidencias sobre sus alcances, tensiones y contradicciones. Estos antecedentes permiten identificar patrones comunes y particularidades contextuales que refuerzan la necesidad de enfoques más críticos y situados.

Experiencias europeas: inclusión con riesgos de segmentación

En Europa, la implementación de políticas inclusivas ha mostrado avances notables en accesibilidad y equidad, pero también limitaciones importantes. En países como Finlandia y Noruega, reconocidos por sus sistemas educativos de calidad, los programas inclusivos han mejorado el rendimiento y la participación de estudiantes con discapacidades, aunque también han generado la percepción de que quienes no pertenecen a dichos programas reciben menos atención (Halinen & Järvinen, 2008; OECD, 2022). La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales ha advertido que, aunque se han reducido las tasas de segregación formal, persiste la segmentación simbólica dentro de las escuelas (European Agency, 2021).

América Latina: avances normativos y desafíos persistentes

En América Latina, los discursos sobre inclusión se han fortalecido a partir de los marcos de derechos humanos y de las políticas impulsadas por organismos internacionales. Sin embargo, la realidad muestra un desfase entre la norma y la práctica. Investigaciones en Chile, Colombia y México documentan cómo las acciones afirmativas destinadas a minorías étnicas o socioeconómicas, si bien han abierto oportunidades, también han generado nuevas tensiones en torno a la percepción de privilegios y a la falta de recursos suficientes para atender a toda la población (Mosquera Rosero, Rodríguez Morales & León Díaz, 2009; Niño Vargas, 2019).

En el caso mexicano, estudios recientes sobre la implementación de políticas inclusivas en escuelas normales revelan que, a pesar de los esfuerzos institucionales, persisten resistencias docentes, prácticas de etiquetado y limitaciones en la formación inicial para la atención a la diversidad (Márquez & Maldonado, 2024; Maldonado & Reveles, 2024). Estos hallazgos confirman que la inclusión requiere no sólo de cambios estructurales, sino también de transformaciones pedagógicas profundas.

Nuevas formas de exclusión en la era digital

La pandemia de COVID-19 visibilizó con mayor claridad las brechas educativas existentes y creó nuevas formas de exclusión vinculadas al acceso a la tecnología y a la conectividad. De acuerdo con la UNESCO (2023), más del 40% de los estudiantes de América Latina no tuvo acceso adecuado a recursos digitales durante la educación remota, lo cual afectó especialmente a comunidades rurales, indígenas y de bajos ingresos. Informes del Banco Mundial (2022) destacan que esta brecha digital profundizó desigualdades de género y socioeconómicas, mostrando que la inclusión hoy debe pensarse también en clave digital y tecnológica.

Balance crítico de los antecedentes

En conjunto, los estudios empíricos muestran que la inclusión, aunque logra avances en términos de equidad, enfrenta contradicciones recurrentes: la distribución desigual de recursos, la persistencia de estigmas y la creación de nuevas exclusiones. Las experiencias europeas y latinoamericanas coinciden en que las políticas inclusivas han mejorado el acceso formal, pero no siempre han garantizado un sentido de pertenencia y de justicia social. Este balance confirma la pertinencia de analizar la paradoja de la inclusión desde una perspectiva comparada, crítica e interseccional, reconociendo que los logros alcanzados no están exentos de tensiones y limitaciones.

Síntesis crítica y vacíos identificados

La revisión conceptual y empírica muestra que la inclusión educativa, aunque constituye un principio rector en las agendas nacionales e internacionales, está lejos de consolidarse como una práctica plenamente efectiva. Los marcos normativos han establecido metas ambiciosas de equidad y justicia social, pero la implementación real enfrenta tensiones constantes: redistribución desigual de recursos, estigmatización por etiquetado, imposición de normas culturales mayoritarias y la emergencia de nuevas brechas, como la digital.

Desde una perspectiva crítica, puede afirmarse que los avances alcanzados han permitido ampliar la accesibilidad y visibilizar la diversidad, pero no han resuelto el dilema central de la inclusión: evitar que los esfuerzos dirigidos a un sector de la población escolar generen exclusiones inadvertidas en otros (Mora, 2013; Cadenas, 2016). La evidencia empírica confirma que, tanto en Europa como en América Latina, la inclusión formal no siempre garantiza pertenencia, respeto mutuo ni igualdad sustantiva (OECD, 2022; UNESCO, 2023; Márquez & Maldonado, 2024).

En este escenario, emergen varios vacíos que justifican investigaciones como la presente:

Limitado análisis interseccional: muchas políticas se enfocan en una sola dimensión (discapacidad, etnia, género), ignorando la multiplicidad de identidades y experiencias (Revuelta & Hernández, 2021; Idáñez & Buraschi, 2023).

Escasa problematización de efectos no intencionados: los estudios tienden a valorar logros de accesibilidad, pero pocas investigaciones examinan críticamente cómo las políticas inclusivas pueden reproducir desigualdades.

Déficit en propuestas operativas: persiste un desfase entre la teoría de la inclusión y las estrategias concretas que las instituciones implementan, especialmente en contextos de recursos limitados.

Insuficiente evidencia contextualizada en México: aunque existen diagnósticos generales, aún es necesario documentar cómo se expresan estas tensiones en instituciones formadoras de docentes y en escuelas públicas, donde confluyen diversidad cultural, desigualdad social y limitaciones presupuestales.

En síntesis, el marco teórico y los antecedentes revisados permiten comprender la paradoja de la inclusión como un problema global y a la vez situado, que exige ser abordado desde enfoques holísticos, interseccionales y culturalmente sensibles. Reconocer estos vacíos no solo refuerza la pertinencia de la investigación, sino que también orienta la construcción de políticas inclusivas más justas, capaces de garantizar equidad sin generar nuevas formas de exclusión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los cuestionarios aplicados a 215 estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato muestra una tendencia general positiva hacia la percepción de inclusión, aunque con matices que evidencian tensiones.

Tabla 1

Percepción de inclusión en estudiantes (medias, escala 1–5)

Dimensión	Primaria (n=120)	Secundaria (n=70)	Bachillerato (n=25)	Total (n=215)
Pertenencia (B)	4.3	4.1	3.9	4.2
Equidad de recursos (ER)	3.6	3.3	3.1	3.4
Estigma/etiquetado (EE)*	2.7	3.0	3.2	2.9
Clima entre pares (CP)	4.2	4.0	3.8	4.1
Preparación docente (PD)	3.7	3.5	3.2	3.6
Acceso digital (AD)	3.4	3.1	2.9	3.2

Nota: valores invertidos, menores puntajes = menos percepción de estigma.

Los resultados indican que la pertenencia (4.2) y el clima entre pares (4.1) son los aspectos mejor evaluados, sugiriendo que la mayoría de los estudiantes se siente parte del grupo y tratado con respeto. Sin embargo, las puntuaciones más bajas corresponden a equidad de recursos (3.4) y acceso digital (3.2), lo que refleja una percepción de desigualdad en la distribución de apoyos y limitaciones derivadas de la brecha tecnológica.

Un análisis comparativo (t de Student) mostró diferencias significativas entre estudiantes con apoyos de inclusión (por ejemplo, atendidos por USAER 52 o programas estatales) y aquellos que no los

reciben. En equidad de recursos, los primeros reportaron medias más altas (3.8) que los segundos (3.2; $p < .05$). En cambio, en estigmatización, los estudiantes con apoyos reportaron menor percepción de etiquetas (2.6 vs. 3.1; $p < .05$). Esto sugiere que los beneficiarios reconocen los apoyos, pero los demás sienten cierta inequidad.

En el caso de los 48 docentes, los resultados reflejan una disposición positiva hacia la inclusión, pero con limitaciones estructurales. Las medias más bajas se registraron en recursos (2.8) y carga laboral (2.6), mientras que las más altas se observaron en clima escolar (3.9) y prácticas inclusivas (3.4).

Resultados cualitativos

El análisis de entrevistas y observaciones permitió identificar tres categorías principales: estigmatización, distribución desigual de recursos y limitaciones en la formación docente.

Estigmatización

Algunos estudiantes señalaron sentirse etiquetados cuando eran señalados como “de apoyo especial”:

“Cuando la maestra dice que yo necesito ayuda extra, mis compañeros me miran diferente.”
(Estudiante, Sec-14, F)

“En mi grupo dicen que los de USAER son los que ‘no pueden’, y eso sí duele.” (Estudiante, Prim-8, M)

Distribución de recursos

Tanto estudiantes como docentes identificaron tensiones en la asignación de apoyos materiales y humanos:

“Los niños que no entran en el programa se quedan sin libros adaptados o tablets, y se sienten menos.” (Docente, Prim-6)

“Si hay un recurso, se da solo a un grupo, y otros piensan que no se les toma en cuenta.”
(Directivo, Sec-2)

Formación docente insuficiente

Los docentes expresaron disposición, pero también carencia de capacitación sistemática:

“Me esfuerzo en adaptar, pero no tengo formación especializada en inclusión.” (Docente, Sec-11)

“Los talleres duran poco y no alcanzan para aprender estrategias reales.” (Docente, Prim-4)

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que la inclusión educativa en contextos urbanos de Zacatecas presenta logros significativos en clima escolar y pertenencia, lo que concuerda con estudios previos sobre la importancia de la cultura escolar en la percepción de inclusión (Booth & Ainscow, 2015; OECD, 2022). Sin embargo, también confirman la paradoja de la inclusión (Mora, 2013; Cadenas, 2016): al priorizar apoyos para estudiantes con discapacidad o dentro de programas específicos, otros alumnos perciben inequidad y exclusión inadvertida.

La percepción de estigmatización hallada en algunos estudiantes se relaciona directamente con la teoría del etiquetado, que advierte sobre los efectos negativos de categorizar a quienes requieren apoyos (Rosales Novoa & Ripoll, 2023). Por otro lado, la desigualdad en recursos refleja la tensión

estructural descrita por Echeíta y Verdugo (2012), quienes sostienen que la limitación presupuestal obliga a priorizar y genera nuevas inequidades.

Asimismo, la brecha en acceso digital y las dificultades en la formación docente concuerdan con reportes internacionales recientes (UNESCO, 2023; Banco Mundial, 2022), que señalan cómo la falta de infraestructura tecnológica y de capacitación especializada obstaculizan una inclusión efectiva en el aula.

En suma, los hallazgos corroboran que la inclusión no puede reducirse a la asignación de apoyos focalizados, sino que requiere enfoques holísticos e interseccionales, acompañados de una formación docente sólida y una redistribución equitativa de recursos que garantice justicia educativa sin generar exclusiones inadvertidas.

CONCLUSIÓN

La presente investigación confirma que la inclusión educativa, aunque concebida como un principio de equidad y justicia social, enfrenta tensiones y contradicciones que pueden derivar en exclusiones inadvertidas. Los resultados muestran que, si bien los estudiantes perciben un fuerte sentido de pertenencia y un clima escolar positivo, persisten desigualdades en la distribución de recursos, estigmatización asociada al etiquetado y limitaciones en la formación docente. Estas evidencias permiten plantear conclusiones en tres niveles:

Implicaciones teóricas

Los hallazgos respaldan la validez de la paradoja de la inclusión (Mora, 2013; Cadenas, 2016), al demostrar que las políticas diseñadas para garantizar la equidad pueden generar nuevas desigualdades. La experiencia en escuelas urbanas de Zacatecas refuerza la pertinencia de enfoques críticos, como la teoría del etiquetado y la interseccionalidad, que permiten comprender cómo los apoyos institucionales, en lugar de eliminar las barreras, pueden recrear fronteras simbólicas y reproducir exclusiones.

Implicaciones prácticas

A nivel escolar, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas diferenciadas, así como de diversificar los recursos pedagógicos disponibles. La percepción positiva del clima escolar representa un capital importante que debe aprovecharse para consolidar prácticas colaborativas y solidarias entre estudiantes. Asimismo, se recomienda ampliar los mecanismos de acompañamiento para garantizar que los apoyos no se concentren en un grupo específico, sino que respondan a la diversidad en su conjunto.

Implicaciones de política pública

Desde una perspectiva institucional, los hallazgos evidencian la urgencia de diseñar políticas inclusivas más holísticas e interseccionales, que integren la diversidad cultural, socioeconómica, lingüística y digital. Programas como “Lazarito llega a tu escuela” y la acción de las USAER constituyen avances relevantes, pero requieren mayor cobertura, continuidad y evaluación para evitar segmentaciones. De igual manera, es imprescindible invertir en infraestructura digital y reducir las brechas tecnológicas que limitan la participación equitativa en el aprendizaje.

En síntesis, la inclusión no puede limitarse a la integración física ni a la asignación focalizada de apoyos, sino que debe concebirse como un proceso transformador que implique cambios culturales, pedagógicos e institucionales. Solo mediante la redistribución justa de recursos, la formación docente

continúa y el reconocimiento pleno de la diversidad se podrá transitar hacia una inclusión educativa que no excluya.

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2022). La educación en tiempos de la COVID-19: desafíos y respuestas en América Latina y el Caribe. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1820-3>

Basterra Olives, C. (2021). Transversalidad de género e interseccionalidad en políticas públicas. Un análisis comparado de la normativa estatal y canaria en materia de transexualidad.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Sociologías*, 18, 196-214.

Delbury, P. (2018). Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos. *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial* en, 177.

Echeíta, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Inclusive Education in Europe: Key Policy Messages. <https://www.european-agency.org>

Guerrero Velásquez, L. (2024). Políticas inclusivas y desigualdad estructural en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 45–63. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202400010045>

Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, 38(1), 97-127.

Maldonado, D. A., & Reveles, J. (2024). La formación docente en Zacatecas, México: un área de oportunidad para la inclusión educativa. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 11.

Márquez, J. D. J. R., & Maldonado, D. A. (2024). Hacia una educación inclusiva: un análisis profundo de la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas normales de Zacatecas, México: Towards an inclusive education: An in-depth analysis of the implementation of inclusive practices in the normal schools of Zacatecas, Mexico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 730-740.

Mora, C. (2013). Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Mosquera Rosero, C., Rodríguez Morales, M. M., & León Díaz, R. E. (2009). Las acciones afirmativas como medio de inclusión social: énfasis conceptuales, polémicas frecuentes y experiencias de implementación en algunos países. *Centro de Estudios Sociales (CES)*

Niño Vargas, H. J. (2019). Prácticas inclusivas en la Institución Educativa Oficial Compartir: hacia una comprensión hermenéutica.

Mora, J. (2013). La paradoja de la inclusión: cuando la inclusión excluye. *Revista Educación y Sociedad*, 31(2), 77–92.

Mosquera Rosero, A., Rodríguez Morales, A., & León Díaz, C. (2009). Políticas de inclusión y exclusión en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (56), 143–165.

OECD. (2022). Strengthening policies for inclusive education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305664>

Pérez, C., Gargallo, B., Burguet, M., & López, I. (2015). La educación inclusiva y solidaridad ciudadana. *Educación, desarrollo y cohesión social*, 181-218.

Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Alternativas a la segregación escolar: estrategias desde la educación no formal. *Educación y Educadores*, 23(4), 637-656.

Revuelta, B., & Hernández, R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de moebio*, (70), 17-33.

Rosales Novoa, S. R., & Ripoll Imitola, E. (2023). Capital cultural factor minimizador de etiquetas en el ambiente escolar (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa).

Rosales Novoa, V., & Ripoll, J. (2023). Efectos del etiquetado en la educación inclusiva: análisis desde la sociología crítica. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 12(1), 27-46. <https://doi.org/10.17583/rise.2023.10234>

Salinas, P., & Núñez, L. (2020). Inclusión educativa y exclusión inadvertida: retos en escuelas latinoamericanas. *Revista Educación y Desarrollo*, 54(3), 65-84.

Sapon-Shevin, M. (2014). Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Corwin Press.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385428>

Vega, M., Arellano, C., & García, P. (2021). Observación participante y análisis de interacciones escolares en contextos inclusivos. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 14(2), 33-51.

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). SAGE.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 