

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

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Comprensión de la política pública de educación inclusiva: una revisión sistemática desde la perspectiva de directivos docentes en Colombia

Understanding inclusive education public policy: a systematic review
from the perspective of school principals in Colombia

Lina María Castro Castaño

lmcastroc@ut.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4936-3457>

Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias
de la Educación
Ibagué – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6069>

**Redilat**
Red de Investigadores
Latinoamericanos

**LATAM**

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 06 de febrero de 2026.
Aceptado para publicación: 23 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6069>

Comprensión de la política pública de educación inclusiva: una revisión sistemática desde la perspectiva de directivos docentes en Colombia

Understanding inclusive education public policy: a systematic review from
the perspective of school principals in Colombia

Lina María Castro Castaño

lmcastroc@ut.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4936-3457>

Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación
Ibagué – Colombia

Artículo recibido: 06 de febrero de 2026. Aceptado para publicación: 23 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La política pública de educación inclusiva en Colombia ha avanzado significativamente en su formulación normativa. Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2014 y 2025, orientada a analizar cómo directivos docentes, docentes de apoyo y orientadores escolares comprenden la política pública de educación inclusiva en el marco del sistema educativo colombiano. Se consultaron las bases de datos Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Mendeley, aplicando descriptores en español e inglés relacionados con política pública, educación inclusiva, gestión directiva y comprensión institucional. A partir de criterios sistemáticos de inclusión y exclusión, se seleccionaron y analizaron 33 estudios empíricos y teóricos mediante síntesis narrativa y análisis temático. Los hallazgos revelan cuatro tendencias dominantes: la brecha entre la formulación normativa y la apropiación real de la política; la heterogeneidad en las representaciones sociales que los actores educativos construyen sobre la inclusión; la centralidad del liderazgo directivo en la configuración de culturas escolares inclusivas; y la persistente reducción del concepto de inclusión a la atención de estudiantes con discapacidad, lo anterior, en detrimento de una comprensión amplia orientada a la diversidad. Se identifican vacíos investigativos en torno a la formación directiva específica para la implementación de la política y a la articulación familia-escuela-sistema en contextos colombianos. Se concluye que fortalecer la comprensión hermenéutica de la norma entre los actores responsables de su ejecución constituye una condición indispensable para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.


Palabras clave: educación inclusiva, política pública educativa, directivos docentes, diversidad escolar

Abstract

Inclusive education public policy in Colombia has made significant progress at the normative level. This article presents a systematic literature review of scientific publications from 2014 to 2023, aimed at analyzing how school administrators, support teachers, and school counselors understand inclusive education public policy within the Colombian educational system. The Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Mendeley databases were consulted using descriptors in Spanish and English related to public policy, inclusive education, school management, and institutional comprehension. Based on

systematic inclusion and exclusion criteria, 33 empirical and theoretical studies were selected and analyzed through narrative synthesis and thematic analysis. Findings reveal four dominant trends: the gap between normative formulation and the actual appropriation of policy; the heterogeneity of social representations that educational actors construct around inclusion; the centrality of school leadership in shaping inclusive school cultures; and the persistent reduction of the concept of inclusion to the care of students with disabilities, at the expense of a broader diversity-oriented understanding. Research gaps are identified concerning specific leadership training for policy implementation and the articulation between family, school, and the educational system in Colombian contexts. It is concluded that strengthening hermeneutic comprehension of the policy among those responsible for its execution is an indispensable condition for advancing toward a genuinely inclusive education.

Keywords: inclusive education, educational public policy, school administrators, school diversity

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

Cómo citar: Castro Castaño, L. M. (2026). Comprensión de la política pública de educación inclusiva: una revisión sistemática desde la perspectiva de directivos docentes en Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (3), 1849 – 1866.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6069>

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa uno de los compromisos más exigentes que los sistemas educativos contemporáneos han asumido frente a la diversidad humana. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), la meta de garantizar una educación de calidad para todos, sin distinción de condición, origen o capacidad, ha adquirido progresivamente fuerza normativa, ética y política a escala global. Sin embargo, la distancia entre la formulación de estas metas y su traducción efectiva en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas sigue constituyendo uno de los problemas más persistentes y complejos de la agenda educativa en América Latina.

En Colombia, este proceso ha seguido una trayectoria que inicia con la Constitución Política de 1991, la cual estableció los fundamentos del Estado Social de Derecho y reconoció la educación como derecho fundamental; la Ley 115 de 1994 organizó el sistema educativo bajo principios de equidad y diversidad; el Decreto 1421 de 2017 formalizó el marco normativo específico para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y la ley 2216 de 2022 promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Este conjunto normativo representa un avance sustantivo. No obstante, su implementación efectiva ha sido desigual, fragmentada y, en muchos casos, reducida a una lógica de cobertura estadística que desdibuja la profundidad conceptual que la inclusión exige (Ruiz, 2019; Pita, 2020; Echeverri, 2020).

Una de las explicaciones más recurrentes en la literatura especializada apunta a un fenómeno que trasciende los recursos materiales o las estructuras administrativas: la comprensión que los actores educativos construyen sobre la política pública de educación inclusiva determina, en gran medida, el alcance y la calidad de su implementación (Grindle, 2000; Soto, 2008; Ruiz, 2019). Los directivos docentes, los docentes de apoyo y los orientadores escolares ocupan posiciones estratégicas en este proceso. Son simultáneamente receptores de la política, intérpretes de sus mandatos y agentes responsables de traducirla en condiciones pedagógicas, organizativas y culturales. Su comprensión de la norma no es un asunto meramente técnico: es un acto hermenéutico cargado de representaciones sociales, trayectorias formativas, creencias sobre la diferencia y concepciones sobre el rol de la escuela (Gadamer, 1977; Moscovici, 1979; Ocampo, 2015).

La investigación internacional y latinoamericana ha documentado con creciente rigor las tensiones que emergen en este proceso. Estudios realizados en España (Miranda et al., 2018; Turienzo y Manso, 2020), Chile (López et al., 2018; Sotomayor et al., 2020; Inostroza y Pavez, 2023), México (Mendoza, 2018; Echevarría et al., 2022), Costa Rica (Miranda & Rosalba, 2018; Ruiz et al., 2021) y Colombia (Reyes et al., 2020; Peñas y Cárdenas, 2020; Pita, 2020) coinciden en señalar que la apropiación real de las políticas de inclusión por parte de los equipos directivos y de apoyo es heterogénea, frecuentemente superficial y marcada por concepciones restrictivas que asocian la inclusión casi exclusivamente con la discapacidad, excluyendo otras formas de diversidad que la política contempla. Esta reducción conceptual no solo limita el alcance de las prácticas inclusivas, sino que reproduce lógicas de exclusión al interior del propio sistema que debería combatir.

En Colombia, a pesar del marco normativo progresista vigente, la investigación sobre la comprensión que los actores directivos tienen de la política de educación inclusiva es aún incipiente, fragmentada y concentrada geográficamente. Los estudios disponibles revelan que la formación específica de directivos para la gestión de la inclusión es insuficiente, que la articulación entre los niveles de política y las prácticas institucionales es débil, y que persisten representaciones sociales que obstaculizan una apropiación crítica y transformadora de la norma (Ruiz, 2019; Reyes et al., 2020; Ramírez, 2020). Este panorama justifica la necesidad de una revisión sistemática que organice, analice y sintetice la

evidencia disponible, identifique tendencias y vacíos, y contribuya a fundamentar con mayor solidez las decisiones de política, formación e investigación en este campo.

Ante este escenario, el presente artículo se propone responder la siguiente pregunta: ¿Qué evidencia científica existe sobre la comprensión que directivos docentes, docentes de apoyo y orientadores escolares construyen sobre la política pública de educación inclusiva, y qué factores condicionan dicha comprensión en el contexto colombiano y latinoamericano? Para ello, se realizó una revisión sistemática de literatura publicada entre 2014 y 2025, orientada a identificar tendencias investigativas, convergencias conceptuales, tensiones interpretativas y vacíos de conocimiento en este campo. El artículo se organiza en cuatro grandes secciones: la metodología de revisión, el desarrollo temático que recorre la configuración histórica de la política pública educativa y su devenir en el contexto colombiano, los hallazgos del estado del arte con su análisis crítico, y las conclusiones con las líneas de investigación emergentes.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla mediante una revisión sistemática de literatura de carácter narrativo, orientada a identificar, seleccionar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre la comprensión de la política pública de educación inclusiva por parte de directivos docentes, docentes de apoyo y orientadores escolares, con énfasis en el contexto colombiano y latinoamericano. Este tipo de revisión permite integrar hallazgos provenientes de estudios con diseños metodológicos diversos —empíricos, teóricos y mixtos— bajo un análisis temático riguroso que trasciende la mera descripción bibliográfica (Grant y Booth, 2009; Torracó, 2016).

Fuentes de datos y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos de reconocida cobertura en ciencias sociales y educación: Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Mendeley. La selección de estas fuentes responde a su amplia indexación de publicaciones en español, inglés y portugués, relevantes para el contexto latinoamericano, así como a su cobertura de revistas de educación, política pública y ciencias sociales de alto impacto.

Las ecuaciones de búsqueda se construyen a partir de cuatro familias de descriptores combinados mediante operadores booleanos (AND, OR), tanto en español como en inglés:

Descriptores de condición: "política pública", "public policy", "educación inclusiva", "inclusive education", "inclusión educativa".

Descriptores de actores: "directivo docente", "school administrator", "docente de apoyo", "support teacher", "orientador escolar", "school counselor", "gestión directiva", "school leadership".

Descriptores de proceso: "comprensión", "understanding", "representaciones sociales", "social representations", "implementación de políticas", "policy implementation", "cultura inclusiva", "inclusive culture".

Descriptores geográficos: "Colombia", "América Latina", "Latin America".

Las cadenas de búsqueda combinadas incluyeron, entre otras:

("educación inclusiva" OR "inclusive education") AND ("directivo docente" OR "school administrator" OR "gestión directiva") AND ("Colombia" OR "América Latina")

("política pública educativa" OR "educational public policy") AND ("comprensión" OR "implementación") AND ("inclusión" OR "diversidad")

("orientador escolar" OR "docente de apoyo") AND ("educación inclusiva") AND ("Colombia")

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios sistemáticos para garantizar la pertinencia y calidad de los estudios seleccionados. Como criterios de inclusión se consideraron: publicaciones científicas arbitradas – artículos de investigación, revisiones teóricas y sistemáticas, y tesis doctorales publicadas en repositorios institucionales reconocidos– del período comprendido entre 2014 y 2025; estudios que abordan la educación inclusiva en relación con actores directivos, de apoyo o de orientación escolar en educación básica o media; trabajos disponibles en español, inglés o portugués; e investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos o con aplicabilidad comparada al contexto colombiano.

Como criterios de exclusión se aplicaron los siguientes: estudios centrados exclusivamente en la educación superior sin referencia a la educación básica o media; publicaciones de tipo editorial, cartas al editor o resúmenes de congreso sin texto completo disponible; trabajos que abordan la inclusión desde una perspectiva clínica o terapéutica sin implicación educativa; e investigaciones cuya unidad de análisis fueran exclusivamente los estudiantes o las familias, sin referencia a los actores institucionales objeto de esta revisión.

Proceso de selección de estudios

La selección se desarrolló en cuatro fases secuenciales. En la primera fase se realizó una revisión independiente de títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión y exclusión para una preselección inicial. En la segunda fase se identificaron los estudios potencialmente relevantes para lectura completa. En la tercera fase se llevó a cabo la revisión de texto completo de aquellos trabajos que superaron la evaluación preliminar. En la cuarta fase se utilizó un gestor de referencias bibliográficas para la organización definitiva y la eliminación de duplicados.

La búsqueda inicial arrojó un total de 924 registros distribuidos entre las bases de datos consultadas. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación de los criterios de preselección por título y resumen, se identificaron 87 estudios potencialmente relevantes para lectura completa. Concluido el proceso de revisión integral y aplicación de los criterios de exclusión, se seleccionaron finalmente 33 estudios que conforman el corpus analítico de esta revisión.

Extracción y síntesis de datos

La información relevante de cada estudio fue extraída mediante una plantilla estandarizada que registró: autores, año de publicación, país de realización, tipo y diseño del estudio, población participante, categorías temáticas abordadas, principales hallazgos y conclusiones. La síntesis de los hallazgos se realizó a través de un análisis temático inductivo-deductivo (Braun y Clarke, 2006), que permitió identificar patrones recurrentes, convergencias y divergencias entre los estudios, así como tendencias emergentes y vacíos de investigación.

DESARROLLO

La política pública y su configuración histórica: del pensamiento político a la acción educativa

La noción de política pública no surge en el vacío. Su genealogía intelectual se remonta a las primeras reflexiones sistemáticas sobre la organización de la vida colectiva, y su comprensión contemporánea resulta imposible sin reconocer las tensiones filosóficas, históricas y sociales que la han configurado a lo largo de los siglos. Desde Aristóteles, quien concibió al ser humano como animal político cuya naturaleza se realiza plenamente en la polis, hasta las formulaciones modernas del Estado como

garante del orden y la justicia distributiva, la política ha sido el escenario en que las sociedades debaten, negocian y deciden las condiciones de su convivencia (Emmerich y Alarcón, 2007).

La transición hacia el concepto moderno de Estado, impulsada por pensadores como Maquiavelo, Montesquieu y Rousseau, introdujo elementos decisivos para entender la política pública: la separación entre el poder y la moral individual, la importancia de las instituciones como garantes del orden colectivo, y la idea del contrato social como fundamento de la legitimidad política (Echandi, 2008). Posteriormente, las transformaciones provocadas por las revoluciones industriales del siglo XVIII y XIX reconfiguraron las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, dando lugar a nuevas demandas de intervención pública en ámbitos antes considerados privados, entre ellos la educación (Eslava, 2011).

Es en este contexto que la política pública emerge como categoría analítica y como práctica de gobierno. Velásquez (2009) la define como un proceso integrador de decisiones, acciones, acuerdos e inacciones que, promovido por actores públicos y a veces privados, busca dar respuesta a situaciones socialmente problemáticas. Esta definición subraya dos aspectos importantes para el propósito de este artículo: primero, que la política pública no se agota en su formulación normativa, sino que se extiende a las decisiones, acciones e interpretaciones de múltiples actores; y segundo, que la inacción —la decisión de no actuar o de actuar de manera insuficiente— también constituye una forma de política con consecuencias concretas sobre las poblaciones. Ambos aspectos tienen implicaciones directas para comprender por qué la política de educación inclusiva, bien formulada en el plano normativo, frecuentemente no se traduce en transformaciones profundas de las prácticas institucionales.

En el ámbito educativo, este proceso adquiere una complejidad adicional. Las políticas educativas en América Latina han estado históricamente atravesadas por tensiones entre los requerimientos de organismos internacionales —Banco Mundial, BID, OCDE— y las necesidades específicas de contextos locales marcados por la desigualdad, la diversidad cultural y la debilidad institucional (Gajardo, 1999; Navarro, 2007). La descentralización educativa, impulsada desde los años ochenta como estrategia de modernización del Estado, trasladó responsabilidades significativas hacia los niveles territoriales e institucionales sin garantizar siempre las condiciones de formación, recursos y acompañamiento necesarios para su ejercicio efectivo. Este desajuste entre la política formulada en el centro y la capacidad de respuesta de las instituciones en la periferia constituye uno de los nudos estructurales que explican las brechas de implementación en el sistema educativo colombiano (Braslavsky y Cosse, 1996; Libreros, 2002).

La política pública de educación inclusiva en Colombia: entre el avance normativo y los retos de apropiación

Colombia ha construido a lo largo de las últimas tres décadas un marco normativo de educación inclusiva que, en términos formales, se encuentra entre los más desarrollados de América Latina. Su punto de partida puede situarse en la Constitución Política de 1991, que reconoció la educación como derecho fundamental y estableció los principios de equidad, participación y respeto a la dignidad humana como pilares del Estado Social de Derecho. La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, desarrolló estos principios en el ámbito escolar, consagrando la atención educativa a personas con limitaciones o capacidades excepcionales como un servicio público de obligatoria prestación. Años más tarde, la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, reforzó el enfoque de derechos para la niñez, y el Decreto 1421 de 2017 estableció el marco específico para la atención educativa de la población con discapacidad en el sistema educativo regular, definiendo responsabilidades concretas para los establecimientos educativos, sus directivos y sus equipos de apoyo (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Este recorrido normativo, sin embargo, no ha sido lineal ni exento de contradicciones. Diversos autores han señalado que la implementación de estas disposiciones ha enfrentado obstáculos de naturaleza conceptual, institucional y formativa que limitan su alcance real (Ruiz, 2019; Pita, 2020; Reyes et al., 2020). En primer lugar, persiste una confusión conceptual de fondo: la política pública de educación inclusiva en Colombia ha tendido a ser interpretada, tanto por funcionarios como por docentes y directivos, como sinónimo de atención a la discapacidad, desconociendo que el enfoque inclusivo abarca la totalidad de la diversidad humana presente en las aulas —diversidad étnica, socioeconómica, de género, de origen, de capacidad académica, entre otras (UNESCO, 1994; Ainscow, 2007; Echeita, 2019). Esta reducción conceptual invisibiliza las necesidades educativas legítimas de los estudiantes y concentra los recursos y esfuerzos institucionales en una sola dimensión de la diversidad.

En segundo lugar, la implementación de la política ha revelado una tensión estructural entre la autonomía escolar proclamada por el sistema y la capacidad real de las instituciones para ejercerla de manera informada y crítica. El Decreto 1421 de 2017 exige a los establecimientos educativos la formulación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y la transformación de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) desde un enfoque inclusivo. Sin embargo, la formación específica de los directivos docentes para liderar estos procesos es frecuentemente insuficiente o inexistente, lo que convierte un mandato pedagógico en una exigencia burocrática de difícil apropiación (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Ramírez, 2020). En tercer lugar, el papel de los docentes de apoyo y los orientadores escolares —actores fundamentales en la implementación— ha sido definido de manera ambigua en la normativa, generando confusión en las funciones, vacíos de responsabilidad y dificultades para la articulación con los equipos directivos y los docentes de aula (Ruiz, 2019; Reyes et al., 2020).

Comprensión de la política pública: entre la hermenéutica y las representaciones sociales

Entender por qué los actores educativos implementan de manera diferenciada una misma política requiere un marco conceptual que vaya más allá del análisis normativo. En este artículo se propone articular dos perspectivas teóricas complementarias: la hermenéutica filosófica y la teoría de las representaciones sociales.

Desde la hermenéutica filosófica, especialmente en la tradición de Gadamer (1977), comprender no es un acto cognitivo neutro sino un proceso de apropiación activa en el que el sujeto interpreta el texto —en este caso, la política pública— desde su horizonte de experiencia, sus prejuicios constitutivos y su situación histórica concreta. Comprender una norma no equivale a conocerla: implica integrarla en el propio horizonte de sentido, confrontarla con la experiencia vivida y transformarla en orientación para la acción. Este proceso es siempre situado, nunca definitivo y profundamente dialógico. Aplicado al campo de la política educativa, este enfoque permite explicar por qué dos directivos docentes que conocen el mismo decreto pueden derivar de él prácticas institucionales radicalmente diferentes: su comprensión no depende solo del texto normativo, sino de la fusión de horizontes que se produce entre ese texto y su trayectoria personal, su formación, su cultura institucional y su contexto socioeducativo (Gadamer, 1977; Ricoeur, 2001; Ocampo, 2019).

Desde la teoría de las representaciones sociales, Moscovici (1979) propone que el conocimiento que los sujetos construyen sobre la realidad social no es un reflejo pasivo de esa realidad, sino una elaboración activa, socialmente mediada, que combina elementos cognitivos, afectivos y valorativos. Las representaciones sociales funcionan como sistemas de interpretación que orientan las conductas y las relaciones de los sujetos con su entorno. En el caso de la educación inclusiva, las representaciones que los directivos, docentes de apoyo y orientadores construyen sobre la diferencia, la discapacidad, el derecho a la educación y el rol de la escuela determinan en gran medida cómo leen la política, qué aspectos prioriza y cuáles ignoran o minimizan (González, 2008; Soto, 2008; Vergara, 2008).

Estado del arte: hallazgos investigativos sobre comprensión, gestión e inclusión educativa

El corpus de 33 estudios seleccionados para esta revisión permite identificar cuatro tendencias analíticas que organizan los hallazgos del campo y articulan las evidencias producidas en distintos contextos geográficos y disciplinares.

La brecha entre formulación normativa y apropiación real de la política

Una de las tendencias más sólidamente documentadas en la literatura revisada es la distancia entre el contenido de las políticas de educación inclusiva y la comprensión que de ellas hacen los actores educativos responsables de su implementación. Esta brecha no es atribuible únicamente a la falta de recursos o a debilidades estructurales del sistema, sino que responde a un problema de apropiación conceptual y hermenéutica que atraviesa todos los niveles del sistema educativo.

Grindle (2000) señaló hace más de dos décadas que las reformas educativas en América Latina han tendido a ser recibidas con desconfianza y resistencia por los actores institucionales, precisamente porque su formulación no incorpora suficientemente los saberes, las experiencias y las condiciones reales de quienes deben implementarlas. Esta observación mantiene plena vigencia. En España, Turienzo y Manso (2020) demostraron que determinadas políticas educativas pueden convertirse en mecanismos reproductores de desigualdad cuando su diseño no considera los contextos sociales específicos en que serán aplicadas, generando efectos contrarios a los propósitos inclusivos que las animan. En Chile, Inostroza y Pavez (2023) encontraron que los directores escolares perciben las políticas de inclusión fundamentalmente como una carga burocrática que incrementa su trabajo administrativo sin aportar orientaciones pedagógicas claras, y que en la práctica cotidiana priorizan la demostración de calidad académica —medida por resultados en pruebas estandarizadas— sobre la inclusión escolar. Esta tensión entre rendición de cuentas y valores inclusivos es señalada también por López et al. (2018) como uno de los nudos críticos del sistema educativo chileno, y encuentra resonancias en el contexto colombiano descrito por Pita (2020) y Ruiz (2019).

En Colombia, Peñas y Cárdenas (2020) analizaron los documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional sobre educación inclusiva y encontraron que el énfasis de la política se inclina hacia el reconocimiento de las diferencias más que hacia la redistribución de recursos o la participación política efectiva de las poblaciones históricamente excluidas. Esta asimetría en la concepción de la inclusión se refleja en prácticas institucionales que tienden a la atención simbólica de la diferencia sin alterar sustancialmente las condiciones estructurales que la producen. Ramírez (2020), en un estudio contextualizado en la Boyacá, confirmó que la comprensión de la inclusión por parte de los actores educativos locales es frecuentemente superficial y circunscrita a la atención de la discapacidad, desconociendo las múltiples dimensiones de diversidad que la política contempla.

El liderazgo directivo en la construcción de culturas inclusivas:

Una tendencia, ampliamente documentada en la literatura internacional y con creciente presencia en los estudios latinoamericanos, concierne al papel determinante del liderazgo directivo en la configuración de culturas escolares inclusivas. Los directivos docentes no son meros administradores de la norma: son agentes de cambio cuya visión, sus valores y sus decisiones cotidianas moldean el clima institucional, orientan las prácticas pedagógicas y definen las condiciones en que los estudiantes y docentes experimentan la inclusión o la exclusión.

Echevarría et al. (2022), en México, argumentan que el director escolar es una pieza clave e irremplazable en los procesos de inclusión institucional, y que su liderazgo debe ser de naturaleza transformacional: capaz de inspirar y motivar a los docentes para que incorporen prácticas inclusivas en el aula, más allá del cumplimiento burocrático de la norma. Miranda y Rosalba (2018), en Costa Rica,

documentaron que los directivos de escuelas rurales unidocentes enfrentan desafíos de gestión particularmente complejos, pues deben articular simultáneamente la dimensión pedagógica y la administrativa sin contar con equipos de apoyo adecuados, lo que limita su capacidad de liderar procesos de inclusión con la profundidad requerida. Alarcón et al. (2020), también en Chile, mostraron que la gestión directiva ante la inclusión de estudiantes migrantes requiere no solo disposición actitudinal sino estrategias deliberadas de política escolar, práctica pedagógica diferenciada y procedimientos institucionales claros que los equipos directivos deben diseñar e implementar con autonomía informada.

En Colombia, Ruiz (2019) propone que la generación de culturas inclusivas en las instituciones educativas depende en gran medida de la capacidad de los directivos para articular la política pública con las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que exige una comprensión crítica y contextualizada de la norma, no su aplicación mecánica. Ruiz et al. (2021), en su revisión de literatura para la gestión educativa, confirmaron que la tríada política educativa, gestión escolar e inclusión se interconecta sistémicamente, y que su articulación efectiva requiere liderazgos directivos con formación específica, capacidad de trabajo colaborativo y disposición para transformar las condiciones estructurales de la escuela.

La reducción conceptual de la inclusión y sus consecuencias institucionales

Dicha tendencia es, quizás, la que tiene consecuencias más profundas para la práctica institucional: la persistente reducción del concepto de inclusión a la atención de estudiantes con discapacidad, en detrimento de una comprensión amplia orientada a la diversidad en todas sus expresiones. Esta reducción no es casual ni inocente: responde a sedimentos históricos del modelo rehabilitador de la discapacidad, a la influencia de la educación especial como campo disciplinar preexistente, y a las lógicas burocráticas de un sistema que tiende a categorizar para intervenir (Barton, 1998; Ocampo, 2015; Echeita, 2019).

Peregalli (2020), comparando los programas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina, evidenció que los modelos de cogestión Estado-sociedad civil presentan diseños político-institucionales muy diferentes en términos de su capacidad real para garantizar el derecho a la educación de poblaciones vulnerables, más allá del discurso inclusivo. En Chile, Román (2022) propone, desde el constructivismo radical de Maturana, que las emociones de los actores educativos —sus miedos, sus prejuicios, sus resistencias— constituyen un elemento central en la comprensión y la implementación de las políticas de inclusión, y que ignorar esta dimensión afectiva condena las reformas educativas a la superficialidad.

En Colombia, Ruiz (2019) advierte que mientras la inclusión siga siendo comprendida principalmente como sinónimo de discapacidad, el sistema educativo colombiano permanecerá ciego ante la multiplicidad de formas en que la exclusión se produce cotidianamente en las aulas: por razones de género, de origen étnico, de condición socioeconómica, de rendimiento académico o de cualquier otra forma de diferencia que el sistema no logra reconocer como legítima.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática configuran un panorama que podría describirse, paradójicamente, como el de una política públicamente exitosa en su formulación y profundamente limitada en su apropiación. Colombia cuenta con uno de los marcos normativos de educación inclusiva más desarrollados de América Latina, construido a lo largo de tres décadas de acumulación legislativa y alineado con los estándares internacionales de derechos humanos. Sin embargo, la evidencia revisada sugiere que este avance formal coexiste con brechas conceptuales, institucionales y formativas que comprometen su traducción en prácticas pedagógicas y organizativas

transformadoras. Esta paradoja no es exclusiva del contexto Colombiano —aparece con distintos matices en España, Chile, México, Costa Rica y Argentina—, lo que indica que se trata de un fenómeno estructural de los sistemas educativos contemporáneos y no de una anomalía local susceptible de corrección técnica simple.

La comprensión como problema de fondo

El primer plano de discusión que emerge de los hallazgos concierne a la naturaleza misma del problema. La literatura revisada tiende a explicar las brechas de implementación en términos de recursos insuficientes, formación docente inadecuada o debilidades organizativas. Estas explicaciones son legítimas y parcialmente correctas. Sin embargo, el marco hermenéutico propuesto en este artículo permite identificar una capa más profunda del problema: la comprensión que los actores educativos construyen sobre la política de inclusión no es simplemente un déficit de información que pueda corregirse con capacitación técnica, sino una construcción hermenéutica compleja, históricamente sedimentada y socialmente mediada, que requiere intervenciones de naturaleza diferente (Gadamer, 1977; Ricoeur, 2001).

Cuando Inostroza y Pavez (2023) documentan que los directores chilenos perciben la inclusión como carga burocrática, o cuando García e Iglesias (2019) identifican que las instituciones colombianas comprenden la excepcionalidad desde marcos que no coinciden con la política vigente, no están describiendo simplemente una falta de información o de voluntad. Están documentando horizontes de comprensión constituidos por décadas de formación en modelos educativos excluyentes, por culturas institucionales que han normalizado la segregación, y por representaciones sociales que asocian la diferencia con el déficit. Transformar estos horizontes exige procesos formativos de largo aliento, reflexivos y dialógicos, que pongan en tensión las concepciones previas de los actores con los marcos conceptuales y normativos de la inclusión.

El liderazgo directivo: entre la posibilidad y la limitación

Un segundo plano de discusión corresponde al papel del liderazgo directivo como factor determinante en la construcción de culturas escolares inclusivas. La evidencia revisada es consistente en este punto: los directivos docentes tienen una influencia decisiva sobre el clima institucional, las prácticas pedagógicas y las condiciones en que se implementa la política de inclusión. Esta influencia puede ser transformadora cuando el directivo comprende la inclusión como imperativo ético y pedagógico, articula a los distintos actores institucionales en torno a un proyecto colectivo y gestiona los recursos y los tiempos escolares con criterios de equidad (Echevarría et al., 2022; Sotomayor et al., 2020; Ruiz et al., 2021).

Sin embargo, la misma evidencia revela que este potencial transformador está frecuentemente subutilizado o directamente bloqueado por condiciones sistémicas que escapan al control individual de los directivos. Las lógicas de rendición de cuentas basadas en resultados académicos estandarizados, documentadas en Chile por López et al. (2018) e Inostroza y Pavez (2023), crean incentivos que llevan a los directivos a priorizar la gestión del rendimiento sobre la gestión de la diversidad. La escasez de docentes de apoyo y orientadores escolares, que en muchos establecimientos deben atender simultáneamente a cientos de estudiantes con necesidades diversas, limita severamente la capacidad del equipo institucional para dar respuesta diferenciada y oportuna a esa diversidad (Reyes et al., 2020; Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Esta tensión entre el potencial del liderazgo directivo y las condiciones sistémicas que lo constriñen sugiere que las estrategias de fortalecimiento de la gestión inclusiva deben operar simultáneamente en dos niveles: el nivel institucional, fortaleciendo las competencias y la autonomía informada de los directivos; y el nivel sistémico, transformando las condiciones estructurales —normativas, financieras,

organizativas— que determinan los márgenes reales de acción de esos directivos (Ruiz, 2019; Ocampo, 2015; Fullan, 2001).

Vacíos de Investigación y Tendencias Emergentes

El análisis sistemático de la literatura revisada no solo permite identificar lo que se sabe sobre la comprensión de la política pública de educación inclusiva por parte de los actores directivos, sino también —y con igual relevancia académica— lo que permanece sin suficiente exploración, lo que ha sido estudiado de manera fragmentaria o lo que ha comenzado a emerger como preocupación investigativa sin haber alcanzado aún el desarrollo que el campo demanda. Esta cartografía de ausencias y tendencias constituye, en sí misma, una contribución de esta revisión al estado del conocimiento disponible.

Vacíos investigativos identificados

El vacío más significativo, concierne a la comprensión específica que los directivos docentes colombianos construyen sobre la política pública de educación inclusiva. Pese a la abundancia de estudios sobre inclusión educativa en el país, la investigación que coloca a los directivos como sujetos centrales de indagación —no como variables contextuales o fuentes secundarias de información— es notablemente escasa. La mayoría de los estudios colombianos revisados abordan las prácticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes de aula o de las familias, dejando en un lugar periférico a quienes tienen la responsabilidad institucional de liderar y sostener los procesos de transformación que la política exige (Reyes et al., 2020; Ruiz, 2019; Ramírez, 2020). Esta ausencia es particularmente llamativa dado el papel estratégico que la evidencia internacional asigna consistentemente al liderazgo directivo en la construcción de culturas escolares inclusivas.

Otro vacío relevante concierne a los docentes de apoyo y los orientadores escolares como actores específicos de investigación. Aunque su función es reconocida en la normativa colombiana como fundamental para la implementación de la política, la literatura revisada los aborda casi siempre de manera conjunta con los docentes de aula o los directivos, sin explorar con profundidad las particularidades de su rol, las tensiones propias de su posición institucional —frecuentemente ambigua e insuficientemente definida— ni las representaciones que construyen sobre la inclusión desde su experiencia diferenciada (Ruiz, 2019; Ministerio de Educación Nacional, 2017). La investigación que examine de manera específica la comprensión de estos actores y su articulación con los equipos directivos constituye una deuda pendiente del campo.

Por otra parte, la ausencia de estudios longitudinales que permitan comprender cómo evoluciona la comprensión de la política de inclusión por parte de los actores educativos a lo largo del tiempo, en respuesta a procesos formativos, cambios normativos o transformaciones del contexto institucional. La investigación disponible ofrece fundamentalmente fotografías sincrónicas de situaciones específicas, sin examinar las trayectorias de cambio ni los factores que las propician o las obstaculizan. Esta limitación dificulta la identificación de condiciones efectivas para la transformación sostenida de las comprensiones y las prácticas institucionales (Inostroza y Pavez, 2023; Sotomayor et al., 2020).

Igualmente, la articulación entre la comprensión de la política y las condiciones socio territoriales específicas en que esta se implementa. Contribuye a la lectura de contexto, la mayoría de los estudios colombianos revisados se concentran en contextos urbanos o semiurbanos, dejando sin explorar las particularidades de la implementación de la política de educación inclusiva en zonas rurales, en contextos de posconflicto, en territorios con alta presencia de poblaciones étnicas o en municipios con capacidad institucional reducida (Ramírez, 2020; Miranda & Rosalba, 2018). La heterogeneidad

geográfica y sociocultural de Colombia hace de esta una omisión significativa desde el punto de vista de la equidad y la pertinencia de la investigación educativa.

Por último, la naturaleza metodológica, concierne a la escasez de investigaciones que empleen enfoques cualitativos profundos –fenomenológicos, hermenéuticos, etnográficos– para explorar la comprensión de los actores educativos sobre la política de inclusión. La literatura revisada privilegia los diseños descriptivos cuantitativos y los estudios de caso acotados, que, si bien aportan información valiosa sobre la extensión y distribución de determinadas percepciones, no logran capturar la densidad y la complejidad de los procesos hermenéuticos mediante los cuales los sujetos construyen sentido sobre la norma y la traducen en acción (Gadamer, 1977; Denzin y Lincoln, 2005). Los diseños mixtos y los enfoques narrativos e interpretativos emergen como opciones metodológicas subexploradas con alto potencial para enriquecer el conocimiento en este campo.

Tendencias emergentes en la investigación

La revisión permite identificar un conjunto de tendencias emergentes que señalan las direcciones hacia las cuales parece orientarse la investigación sobre comprensión, gestión e inclusión educativa.

La primera tendencia emergente es la creciente atención al liderazgo inclusivo como categoría específica de investigación, diferenciada del liderazgo educativo general. Estudios como los de Sotomayor et al. (2020), Echevarría et al. (2022) y Ruiz et al. (2021) comienzan a definir los contornos de un tipo de liderazgo que no solo gestiona la diversidad como variable del sistema, sino que la incorpora como valor constitutivo de la cultura institucional. Esta línea de investigación tiene potencial para generar marcos conceptuales y herramientas prácticas de gran utilidad para la formación directiva en Colombia.

La segunda tendencia emergente es la incorporación de perspectivas biopolíticas y posestructuralistas en el análisis de las políticas de inclusión educativa. Echeverri (2020) y Román (2022) representan en la literatura latinoamericana una corriente crítica que examina la inclusión no solo como política de derechos sino como dispositivo de poder que produce, clasifica y regula las formas legítimas e ilegítimas de existir en la escuela. Esta perspectiva, más frecuente en la literatura europea y anglosajona, comienza a ganar terreno en América Latina y ofrece herramientas analíticas valiosas para interrogar los límites y las contradicciones de las políticas inclusivas vigentes, más allá de su valoración normativa.

La tercera tendencia emergente concierne a la articulación entre inclusión educativa y justicia social como marco conceptual integrador. Hosseini et al. (2024) proponen que la formación docente orientada a la justicia social constituye el fundamento más sólido para prácticas educativas genuinamente inclusivas, en tanto que articula el reconocimiento de la diferencia con la redistribución de recursos y la participación política efectiva de las comunidades históricamente excluidas. Esta perspectiva, que trasciende la inclusión como técnica pedagógica para concebirla como proyecto político y ético, comienza a permear la investigación latinoamericana y tiene implicaciones significativas para el diseño de las políticas de formación directiva en Colombia.

La cuarta tendencia emergente, acelerada por la pandemia de COVID-19, es la investigación sobre las condiciones de la educación inclusiva en entornos digitales y de aprendizaje a distancia. Echeita (2020) señala que la pandemia evidenció con brutalidad las desigualdades preexistentes en los sistemas educativos y puso en cuestión los avances formales de las políticas de inclusión, al mismo tiempo que abrió posibilidades inéditas para repensar las formas de organización del tiempo, el espacio y los recursos pedagógicos en una dirección más equitativa. Esta línea de investigación, que combina el análisis de la política con la exploración de prácticas pedagógicas innovadoras en contextos de alta

incertidumbre, representa un campo fértil y urgente para la investigación educativa en Colombia y América Latina.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática de literatura sobre la comprensión de la política pública de educación inclusiva por parte de directivos docentes, docentes de apoyo y orientadores escolares permite arribar a un conjunto de conclusiones que trascienden el inventario de hallazgos para ofrecer una lectura interpretativa del estado actual del campo y de los desafíos que este plantea a la investigación, la política y la práctica educativa en Colombia y América Latina.

La primera conclusión es de naturaleza conceptual. La evidencia revisada indica con consistencia que la brecha entre la formulación normativa de la educación inclusiva y su traducción en prácticas institucionales transformadoras no es principalmente un problema de recursos, de voluntad política o de capacidad técnica, aunque estos factores tienen incidencia real. Es, en su núcleo más profundo, un problema de comprensión: de los horizontes interpretativos desde los cuales los actores educativos leen la norma, la integran —o no— en sus esquemas de acción, y la traducen —o la reducen— en decisiones pedagógicas y organizativas concretas. Reconocer esta dimensión hermenéutica del problema no es un ejercicio académico abstracto: es una condición para diseñar estrategias de intervención que ataquen las causas reales de las brechas de implementación y no solo sus síntomas superficiales.

La segunda conclusión concierne al papel central y frecuentemente subestimado del liderazgo directivo en la construcción de culturas escolares inclusivas. La literatura revisada demuestra que los directivos docentes son agentes de transformación institucional cuya comprensión de la política determina en gran medida el tipo de inclusión que se produce —o que se simula— en sus establecimientos educativos. Sin embargo, este potencial transformador está sistemáticamente limitado por condiciones sistémicas que el liderazgo individual no puede resolver por sí solo: lógicas de rendición de cuentas basadas en resultados estandarizados, exigencias burocráticas que consumen los tiempos pedagógicos, formación directiva insuficiente para la gestión de la diversidad, y estructuras normativas que definen el rol de los docentes de apoyo y orientadores de manera ambigua. Fortalecer el liderazgo directivo para la inclusión exige, por tanto, una intervención simultánea en el nivel institucional y en el nivel sistémico, articulando la formación de los actores con la transformación de las condiciones estructurales en que estos actúan.

La tercera conclusión es de naturaleza crítica y apunta a una de las paradojas más persistentes del campo. La reducción del concepto de inclusión a la atención de la discapacidad, documentada en múltiples contextos de la literatura revisada, no es una simple confusión conceptual susceptible de corrección informativa. Es el resultado de sedimentos históricos profundos —la hegemonía del modelo rehabilitador, la influencia de la educación especial como campo disciplinar, la lógica clasificatoria del sistema escolar moderno— que configuran representaciones sociales resistentes al cambio superficial. Superar esta reducción conceptual requiere procesos de formación que intervengan en los esquemas interpretativos de los actores educativos, que generen espacios de reflexión crítica sobre los fundamentos de la escuela moderna y que construyan comprensiones de la inclusión ancladas en la diversidad como valor pedagógico constitutivo, no como problema a gestionar. Mientras esta transformación no ocurra, el riesgo de que la política de educación inclusiva se convierta en un dispositivo de legitimación simbólica de una escuela que sigue siendo estructuralmente excluyente permanecerá vigente.

La cuarta conclusión es de naturaleza investigativa. Esta revisión ha identificado vacíos significativos en la investigación sobre comprensión de la política de educación inclusiva en Colombia: la ausencia de estudios que coloquen a los directivos docentes como sujetos centrales de indagación, la escasez

de investigaciones sobre docentes de apoyo y orientadores como actores específicos, la falta de estudios longitudinales que examinen la evolución de las comprensiones en el tiempo, la concentración geográfica de la investigación en contextos urbanos, y el predominio de diseños metodológicos que no capturan la densidad hermenéutica de los procesos de apropiación de la política. Cubrir estos vacíos no es una tarea exclusivamente académica: es una contribución necesaria para fundamentar con mayor solidez las decisiones de política, formación y gestión que el sistema educativo colombiano debe tomar en los próximos años.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2007). Enseñanza para la diversidad. *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, 240–258.
- Alarcón, J., Gorelli, C., y Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.19137/praxis-2020-240106>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (Referencia incorporada en la redacción del artículo)
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116. Asamblea Nacional Constituyente.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Echandi, M. (2008). El concepto de Estado y los aportes de Maquiavelo a la teoría de Estado. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 116, 145–172. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/article/viewFile/9777/9223>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. Sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7–16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12152/12024/0>
- Echevarría, M., Cárdenas, L., y Mazatlán, S. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 112–128.
- Echeverri, J. (2020). Inclusión educativa: aproximación biopolítica en clave de bicentenario. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 1–22. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10>
- Emmerich, G., y Alarcón, V. (2007). *Tratado de ciencia política*. Editorial Anthropos.
- Eslava, A. (2011). *El juego de las políticas públicas: reglas y decisiones sociales*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass. (Referencia incorporada en la redacción del artículo)
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Sígueme.

- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina: balance de una década. PREAL.
- García, M., e Iglesias, J. (2019). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 161–184. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8336>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*.
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x> (Referencia incorporada en la redacción del artículo)
- Grindle, M. (2000). La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso. PREAL.
- Hosseini, H., Kohan, S., y Yamani, N. (2024). Social justice-oriented teacher education: A scoping review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 123, 102287. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102287>
- Inostroza, F., y Pavez, P. (2023). Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1–24. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1392>
- Libreros, D. (2002). Tensiones de las políticas educativas en Colombia: balance y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50, 1–18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-011)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-362937.html>
- Miranda, L., y Rosalba, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- Miranda, M., Burguera, J., Arias, J., y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP*, 29(2), 71–86. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23151>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul.
- Navarro, J. (2007). Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. Ediciones Mayol.

Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 1–30. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3911>

Ocampo, A. (2019). La comprensión en acción: un análisis sobre sus niveles y cualidades. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU.

Peñas, A., y Cárdenas, C. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 24–41.

Peregalli, A. (2020). Alianza Estado-sociedad civil: debates y desafíos en la co-gestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(43). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4298>

Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 123–138. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a09>

Ramírez, W. (2020). La educación inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia.

Reyes, P., Castillo, A., Durán, C., y Hernández, L. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 130–153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.28285>

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Román, D. (2022). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.17>

Ruiz, R. (2019). Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva. Universidad del Tolima.

Ruiz, W., Chen, E., y García, J. A. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 18–33. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3440>

Soto, N. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 8(1), 3–22.

Sotomayor, P., Hormazábal, J., Martínez, P., y Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Revista de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno*, 9(2), 45–62.


Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606> (Referencia incorporada en la redacción del artículo)

Turienzo, D., y Manso, J. (2020). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240–264. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.726>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO.

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, 20, 149–187.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55–80.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .