

**Incluir no es suficiente:
desajustes estructurales y disputas en la formación inicial docente para la
Educación Inclusiva en Uruguay**

*Inclusion is not enough:
structural misalignments and disputes in initial teacher Education for Inclusive Education in Uruguay*

*Incluir não é suficiente:
desajustes estruturais e disputas na formação inicial docente para a Educação Inclusiva no Uruguai*

Claudia De Angelis Moreira¹
Universidad de Montevideo

Resumen: El artículo analiza las disputas y desajustes estructurales que atraviesan la educación inclusiva en Uruguay, a partir de un estudio empírico desarrollado en el marco de la formación inicial docente. Desde un enfoque mixto y una perspectiva ecológica, se examinan las relaciones entre políticas educativas, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas en escuelas públicas del Programa APRENDER. Los resultados evidencian un desajuste estructural persistente entre la adhesión al discurso inclusivo y las condiciones efectivas de implementación, así como dinámicas institucionales fragmentadas que individualizan la responsabilidad docente. Asimismo, destacan el papel de la formación docente, la dimensión ética del cuidado y las nuevas desigualdades emergentes en contextos digitales. A partir del caso uruguayo, los hallazgos dialogan con los debates contemporáneos presentes en América Latina sobre educación inclusiva, formación docente y desigualdades educativas persistentes. Se concluye que incluir no es suficiente en tanto la educación inclusiva constituye un proceso atravesado por disputas políticas y condiciones estructurales que requieren ser transformadas para garantizar trayectorias educativas más justas y participativas.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Formación inicial docente; Desajuste estructural; Políticas Educativas; Desigualdades educativas.

Abstract: This article analyzes the disputes and structural misalignments that shape inclusive education in Uruguay, based on an empirical study conducted within the field of initial teacher education. Adopting a mixed-methods approach and an ecological perspective, the study examines the relationships among educational policies, institutional conditions, and pedagogical practices in public schools participating in the APRENDER Program. The findings reveal a structural misalignment between adherence to inclusive discourse and the conditions required for its effective implementation, as well as the persistence of fragmented institutional dynamics that tend to individualize teacher responsibility. The results also highlight the role of teacher education, the ethical dimension of care, and emerging educational inequalities in digital contexts. Drawing on the Uruguayan case, the findings engage with contemporary debates in Latin America on inclusive education, teacher education, and persistent educational inequalities. The study concludes that inclusion alone is not enough, insofar as inclusive education constitutes a process shaped by political disputes and structural conditions that require transformation in order to ensure more equitable and participatory educational trajectories.

¹ Doctora en Educación por la Universidad ORT Uruguay. Profesora de la Maestría en Educación, Universidad de Montevideo. Universidad de Montevideo (UM) Montevideo, Uruguay. E-mail: cdeangelis@correo.um.edu.uy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5163-5140>.

Keywords: Inclusive Education; Initial teacher education; Structural misalignment; Educational Policies; Educational inequalities.

Resumo: Este artigo analisa as disputas e os desajustes estruturais que atravessam a educação inclusiva no Uruguai, a partir de um estudo empírico desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores. Com abordagem mista e perspectiva ecológica, examinam-se as relações entre políticas educacionais, condições institucionais e práticas pedagógicas em escolas públicas vinculadas ao Programa APRENDER. Os resultados evidenciam um desajuste estrutural entre a adesão ao discurso inclusivo e as condições efetivas para sua implementação, bem como a persistência de dinâmicas institucionais fragmentadas que tendem a individualizar a responsabilidade docente. Destacam-se, ainda, o papel da formação docente, a dimensão ética do cuidado e as desigualdades educacionais emergentes em contextos digitais. A partir do caso uruguaio, os achados dialogam com debates contemporâneos presentes na América Latina sobre educação inclusiva, formação docente e desigualdades educacionais persistentes. Conclui-se que incluir não é suficiente, uma vez que a educação inclusiva constitui um processo atravessado por disputas políticas e condições estruturais que precisam ser transformadas para garantir trajetórias educacionais mais justas e participativas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação inicial docente; Desajuste estrutural; Políticas Educacionais; Desigualdades educacionais.

Recibido en: 23 de abril de 2026.

Aceptado en: 03 de junio de 2026.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un horizonte ético y político de los sistemas educativos, en tanto expresa el compromiso de garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes. Sin embargo, su materialización en las prácticas escolares continúa enfrentando contradicciones persistentes, vinculadas a disputas y desajustes estructurales, que atraviesan sus sentidos y condiciones de posibilidad. En América Latina, la expansión del acceso educativo no siempre se traduce en condiciones equitativas de enseñanza y aprendizaje (CEPAL, 2021).

No obstante, la educación inclusiva dista de constituir un concepto unívoco. En América Latina, su desarrollo ha estado acompañado por debates acerca de sus alcances, sujetos destinatarios y finalidades. Mientras algunas perspectivas la han asociado principalmente a la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas, otras la conciben como un proyecto político y pedagógico orientado a remover las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Blanco, 2006; Ramírez Íñiguez, 2020). Desde esta última perspectiva, la inclusión trasciende la ampliación del acceso escolar y supone revisar críticamente las relaciones pedagógicas, las culturas institucionales y las condiciones estructurales que producen desigualdad educativa. Asimismo, autores latinoamericanos como Skliar (2008) y

Southwell (2022) han señalado que la construcción de sistemas educativos más inclusivos exige revisar críticamente las formas en que se configuran las diferencias, se construyen las identidades escolares y se definen los saberes pedagógicos legítimos.

Este escenario se ha visto profundizado por los efectos de la pandemia de COVID-19 y por transformaciones asociadas al desarrollo tecnológico que reconfiguran las formas de enseñar y aprender, generando nuevas formas de exclusión, vinculadas al acceso, uso y comprensión crítica de las tecnologías digitales (Rivas, 2019). Por ese motivo, los sistemas educativos enfrentan la urgencia de repensar sus prácticas y finalidades en un contexto de cambio vertiginoso, donde la capacidad de adaptación y la formación crítica se vuelven condiciones centrales para garantizar el derecho a la educación.

En este contexto, diversos organismos internacionales han señalado la necesidad de fortalecer la articulación entre el diseño de políticas educativas y su implementación efectiva (IIPE UNESCO, 2026). La formación docente emerge como un espacio clave de mediación, aunque persiste una brecha entre los discursos inclusivos y las experiencias reales en contextos escolares diversos (Marcelo; Vaillant, 2022).

El presente artículo analiza un caso situado en Uruguay, desarrollado en el marco de una investigación doctoral (De Angelis, 2023). Desde un enfoque ecológico y mediante un diseño metodológico mixto, el trabajo analiza las relaciones entre políticas educativas, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas e identifica desajustes entre marcos normativos y prácticas, como expresión de disputas propias de contextos de desigualdad estructural.

Marco Teórico

1. *Educación inclusiva: configuraciones conceptuales y tensiones contemporáneas*

Lejos de constituir un campo homogéneo, la educación inclusiva se configura como un espacio conceptual y político en permanente construcción, atravesado por disputas en torno a sus sentidos, alcances y condiciones de posibilidad. En América Latina, estas dinámicas adquieren una densidad particular, en tanto se inscriben en contextos marcados por desigualdades estructurales y por tradiciones educativas que han reproducido, de diversas formas, la exclusión.

Desde esta perspectiva, la inclusión difícilmente puede comprenderse únicamente como un principio normativo, sino como un proceso que interpela las bases mismas de los sistemas educativos, cuestionando las formas en que se definen el conocimiento, el aprendizaje y la

participación. Los enfoques críticos coinciden en que la inclusión supone una transformación de las relaciones pedagógicas, institucionales y sociales que históricamente se han sostenido en torno al aprendizaje. Autores como Freire (2005), Giroux (2011) y Sousa Santos (2009) subrayan que toda propuesta educativa supone una toma de posición frente a la justicia social, la democracia y la producción de saberes.

En diálogo con estas tradiciones, los aportes del pensamiento decolonial latinoamericano (Walsh, 2013; Dussel, 2006) amplían la comprensión de la inclusión, al situarla en el marco de disputas vinculadas a la colonialidad del poder, del saber y del ser. Incluir no implica solo ampliar el acceso, sino cuestionar las lógicas que definen qué sujetos pueden participar, qué conocimientos son legítimos y en qué condiciones se produce el aprendizaje.

Asimismo, los enfoques contemporáneos en educación inclusiva han contribuido a desplazar la mirada desde las características individuales de los estudiantes hacia las condiciones que generan las barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2020; Echeita, 2022; Blanco, 2006). Este desplazamiento permite comprender que las dificultades emergen en la interacción entre los sujetos y los contextos educativos.

Esta comprensión de la educación inclusiva permite, además, trascender las perspectivas centradas exclusivamente en determinados colectivos y situar el foco en las condiciones que favorecen o limitan la participación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las barreras no se localizan en los sujetos, sino en las condiciones institucionales, pedagógicas y sociales que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación. Esta posición resulta consistente con los enfoques desarrollados por Ainscow (2020), Echeita (2022) y Blanco (2006), así como con las discusiones latinoamericanas que conciben la inclusión como una transformación de los sistemas educativos y no exclusivamente como una estrategia de integración.

Por ende, comprender la educación inclusiva como un campo de disputa implica también interrogar los procesos mediante los cuales estos sentidos se traducen o no, en las prácticas educativas. En particular, la formación docente emerge como un espacio clave donde esas fricciones se construyen, se negocian y se materializan en la práctica pedagógica.

2. *Formación docente en contextos de complejidad: límites y posibilidades*

La formación docente constituye un espacio estratégico en la construcción de la educación inclusiva, pero también un terreno de disputa en el que se definen los sentidos del enseñar y del aprender. Formar para la inclusión implica interpelar los marcos

epistemológicos, pedagógicos y normativos que orientan la práctica docente, así como las concepciones sobre diversidad, aprendizaje y participación que subyacen a dichos marcos. Diversos estudios coinciden en señalar la necesidad de superar enfoques centrados en la transmisión de contenidos, promoviendo propuestas formativas que integren la reflexión crítica, el análisis situado y la articulación entre teoría y práctica (Marcelo; Vaillant, 2022; Crespo-Castillo et al., 2024). Este desplazamiento supone reconocer que la formación docente se configura como una trama de experiencias, interacciones y mediaciones que exceden el ámbito institucional.

En América Latina, la literatura reciente destaca la importancia de incorporar la diversidad como eje transversal en la formación inicial y continua, así como de revisar críticamente los marcos pedagógicos desde los cuales se construye el conocimiento profesional docente (Southwell, 2022; Garay et al., 2023; Borja-Ramos, 2025). Sin embargo, diversos estudios continúan evidenciando una brecha entre los discursos formativos y las prácticas desarrolladas en contextos educativos diversos. Esta distancia se acentúa en contextos de vulnerabilidad, donde las demandas educativas exceden los marcos tradicionales de formación.

Desde esta perspectiva, los aportes del aprendizaje situado (Lave; Wenger, 1991) permiten comprender la formación docente como un proceso contextualizado y relacional, centrado en la experiencia y el trabajo colaborativo. Asimismo, las perspectivas sobre desarrollo profesional docente en contextos digitales (Vaillant; Marcelo, 2025) subrayan la necesidad de integrar saberes pedagógicos, tecnológicos y éticos.

Repensar la formación docente en clave inclusiva no constituye solo un desafío técnico, sino también político. Sin embargo, los procesos de formación docente no se desarrollan en un vacío, sino en el marco de políticas educativas que orientan, condicionan y, en ocasiones, tensionan las prácticas. En este sentido, resulta necesario analizar cómo estas orientaciones se traducen en los sistemas educativos, y qué conflictos emergen en dicha traducción.

3. *El desajuste como clave de lectura de las políticas inclusivas*

Las políticas educativas en América Latina han incorporado progresivamente la educación inclusiva como marco normativo. Sin embargo, la evidencia muestra que estos avances no siempre se traducen en transformaciones sustantivas en las prácticas ni en las condiciones (OREALC/UNESCO, 2024; IIPE-UNESCO, 2023).

Si bien se han ampliado las oportunidades de acceso, persisten brechas en términos de permanencia, aprendizaje y participación, vinculadas a desigualdades en la distribución de recursos, debilidades en la formación docente y fragmentación de políticas.

Sandoval (2023) advierte que la inclusión, en contextos latinoamericanos, se configura como un proceso no lineal, atravesado por mediaciones institucionales y estructurales que condicionan su implementación efectiva. El IIPE-UNESCO (2026) refuerza esta lectura al señalar que la efectividad de las políticas depende de su capacidad para transformarse en acciones sostenidas en los distintos niveles del sistema. El planeamiento educativo se constituye así como una dinámica compleja que articula decisiones políticas, capacidades institucionales y prácticas pedagógicas.

Asimismo, la circulación transnacional de discursos y orientaciones educativas no produce transformaciones homogéneas, sino que abre espacios de disputa en los que se negocian significados, prioridades y formas de implementación (Ball, 1994). En América Latina, esta problemática se ve acentuada por la coexistencia de marcos normativos avanzados con condiciones materiales y formativas limitantes (Rivas, 2019).

Por su parte, Morin (2017) sostiene que los desajustes entre políticas y prácticas no deben interpretarse únicamente como fallas de implementación, sino como expresiones de condicionamientos sistémicos. Desde esta perspectiva, las tensiones observadas entre los marcos normativos y las prácticas educativas cotidianas constituyen manifestaciones de procesos más amplios que atraviesan a los sistemas educativos.

De este modo, los desajustes entre políticas, instituciones y prácticas constituyen una clave analítica relevante para comprender las tensiones que atraviesan la construcción de sistemas educativos más inclusivos.

4. *La inclusión educativa como práctica situada: implicancias pedagógicas y reconfiguración del rol docente*

Si bien la educación inclusiva se configura como una construcción ética y política, su materialización no se produce en el plano declarativo, sino en las prácticas concretas. Desde esta lectura, la inclusión no puede ser considerada únicamente como principio organizador de los sistemas, sino como un proceso situado que se construye en la interacción entre actores, saberes y condiciones institucionales. En esta línea, diversos autores han señalado la necesidad de desplazar el foco desde las definiciones normativas hacia las prácticas pedagógicas que configuran el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2005; Booth; Ainscow, 2011).

Tal como se plantea en los debates recientes sobre formación docente en América Latina (Southwell, 2022; Opertti, 2021), la inclusión interpela no solo las prácticas de enseñanza, sino también los marcos desde los cuales se define el conocimiento pedagógico y la función docente. De este modo, formar para la inclusión no supone únicamente

incorporar estrategias, sino revisar las condiciones que habilitan, o limitan, la construcción de propuestas pedagógicas en contextos diversos.

Asimismo, los aportes de Skidmore (2004) y Echeita (2017) permiten problematizar las lecturas centradas en el déficit individual, proponiendo una comprensión de las dificultades de aprendizaje en relación con los contextos educativos. Este enfoque refuerza la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad como condición constitutiva del aprendizaje.

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se entiende como un proceso situado y mediado (Lave; Wenger, 1991), lo que implica la idea de que la inclusión no puede ser pensada de manera aislada del contexto en el que se desarrolla. En este marco, el rol docente se redefine como una práctica compleja que articula dimensiones pedagógicas, didácticas y relacionales.

De este modo, la educación inclusiva constituye una práctica en construcción, que no se agota en el plano normativo, sino que se produce en la tensión entre condiciones estructurales, decisiones pedagógicas y sentidos construidos por los actores educativos.

Desde este marco, las prácticas pedagógicas constituyen uno de los espacios privilegiados donde los desajustes entre políticas, formación docente y condiciones institucionales se hacen visibles y adquieren significado para los actores educativos.

5. *Dimensión ética, afectiva y relacional de la inclusión*

Las prácticas pedagógicas inclusivas no se sostienen únicamente en decisiones didácticas o institucionales. Para comprender cabalmente la educación inclusiva resulta necesario considerar también las dimensiones éticas, afectivas y relacionales que configuran la experiencia educativa, ya que la inclusión se expresa en los vínculos que se construyen en la escuela y en las formas de reconocimiento de los sujetos.

Desde la ética del cuidado, Noddings (2012) plantea que la educación implica una responsabilidad relacional centrada en la atención y el compromiso con el otro. Los estudios sobre afectividad docente refuerzan esta idea al mostrar que enseñar es también una actividad emocional, atravesada por procesos de implicación y reconocimiento (Abramowski, 2023; Garrett, 2025).

En contextos de desigualdad, la construcción de vínculos pedagógicos significativos resulta clave para generar condiciones de participación. La inclusión exige, por tanto, articular dimensiones políticas, pedagógicas y relacionales. En este sentido, los desajustes entre políticas, instituciones y prácticas también se expresan en las posibilidades concretas de construir relaciones educativas basadas en el reconocimiento, la participación y el cuidado.

6. *Inclusión en tiempos de transformación digital*

Las transformaciones tecnológicas reconfiguran las condiciones de acceso, participación y aprendizaje en los sistemas educativos. En este contexto, las disputas vinculadas a la educación inclusiva adquieren nuevas expresiones, asociadas al acceso, uso y apropiación crítica de las tecnologías digitales. La expansión de las tecnologías, junto con el desarrollo de la inteligencia artificial, redefine inevitablemente las formas contemporáneas de inclusión y exclusión educativa.

En torno a esta temática, diversas investigaciones señalan el surgimiento de una brecha digital que se constata tanto en el acceso como en el uso y en la apropiación crítica de las tecnologías (Cura, 2022; UNESCO, 2020). Estas desigualdades no solo reproducen o profundizan las ya existentes, sino que también generan nuevas formas de exclusión educativa.

En los entornos digitales, asegurar una educación inclusiva implica ampliar las condiciones para que todos los estudiantes participen de manera crítica, pero para que ello se concrete en un contexto de transformación acelerada, los sistemas educativos deben redefinir sus finalidades, según Rivas (2019).

El rol docente se ve interpelado, según Vaillant y Marcelo (2025), requiriendo integrar dimensiones pedagógicas, tecnológicas y éticas. En este sentido, la inclusión en tiempos de transformación digital no constituye un campo separado, sino una extensión de las disputas ya presentes en el ámbito educativo, que se reconfiguran en el marco de la sociedad digital y se expresan en nuevos desajustes vinculados al acceso, la participación y las oportunidades de aprendizaje.

Metodología

El estudio se inscribe en el marco de una investigación doctoral, orientada a comprender las tensiones y desajustes que atraviesan la formación docente para la educación inclusiva en contextos de vulnerabilidad. Para ello, se optó por un diseño metodológico mixto (Creswell; Plano Clark, 2018), con el propósito de integrar el análisis de tendencias generales con la comprensión en profundidad de las experiencias y significados construidos por los actores.

El diseño adoptado responde a un modelo de tipo concurrente (CUAL+cuan) (Creswell; Plano Clark, 2018), de carácter descriptivo, observacional y transeccional en el que la recolección y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se desarrollaron de manera paralela, permitiendo la triangulación de la información (Denzin, 1978) y la integración de diferentes perspectivas analíticas.

El estudio se desarrolló en el marco de escuelas públicas del Programa APRENDER² de Uruguay, caracterizadas por atender poblaciones en contextos de alta vulnerabilidad social y que funcionan como espacios de práctica para la formación inicial docente, lo que las convierte en escenarios privilegiados para analizar la articulación entre marcos formativos, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas.

La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes de formación docente, 117 maestros adscriptores (tutores de la práctica docente) y 18 directores de escuelas APRENDER. La inclusión de estos tres grupos permitió triangular las perspectivas de actores que ocupan posiciones diferenciadas dentro del sistema formador y escolar.

Desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 2005), el análisis considera la interacción entre los distintos niveles del sistema educativo, situando las prácticas docentes en relación con los contextos institucionales, las políticas educativas y las condiciones sociales en las que se desarrollan. Esta perspectiva permite situar los desajustes identificados no como fenómenos individuales, sino como expresiones de dinámicas estructurales más amplias.

La fase cuantitativa incluyó la aplicación de encuestas autoadministradas a docentes en formación y a docentes en ejercicio vinculados a las instituciones estudiadas, con el objetivo de relevar percepciones, actitudes y experiencias en relación con la educación inclusiva. El análisis de estos datos se realizó mediante el software SPSS, utilizando técnicas de estadística descriptiva.

La fase cualitativa se basó en la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, orientados a profundizar en las representaciones, prácticas y tensiones que emergen en los contextos de práctica docente. El análisis de la información se desarrolló mediante un enfoque de codificación abierta y categorización temática (Strauss; Corbin, 2002), utilizando la herramienta de análisis cualitativo asistido por software Atlas.ti.

La integración de ambas fases permitió construir una lectura comprensiva del fenómeno, articulando los resultados cuantitativos con las interpretaciones cualitativas. Este proceso de triangulación no se limitó a la validación de los datos, sino que, a partir de la evidencia empírica, buscó generar nuevas comprensiones a partir del diálogo entre diferentes fuentes de información, siguiendo una lógica de triangulación de datos, actores y métodos (Denzin, 1978). Por otra parte, se elaboraron gráficos y matrices de síntesis analítica para representar las relaciones identificadas en el análisis.

² El Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es una política educativa uruguaya dirigida a escuelas en contextos de vulnerabilidad socioeducativa, orientada a fortalecer las trayectorias mediante apoyos pedagógicos e institucionales. A.PR.EN.D.E.R.

En términos éticos, la investigación garantizó la confidencialidad de los participantes, el consentimiento informado y el uso responsable de la información recabada, respetando los principios de la investigación educativa en contextos sensibles.

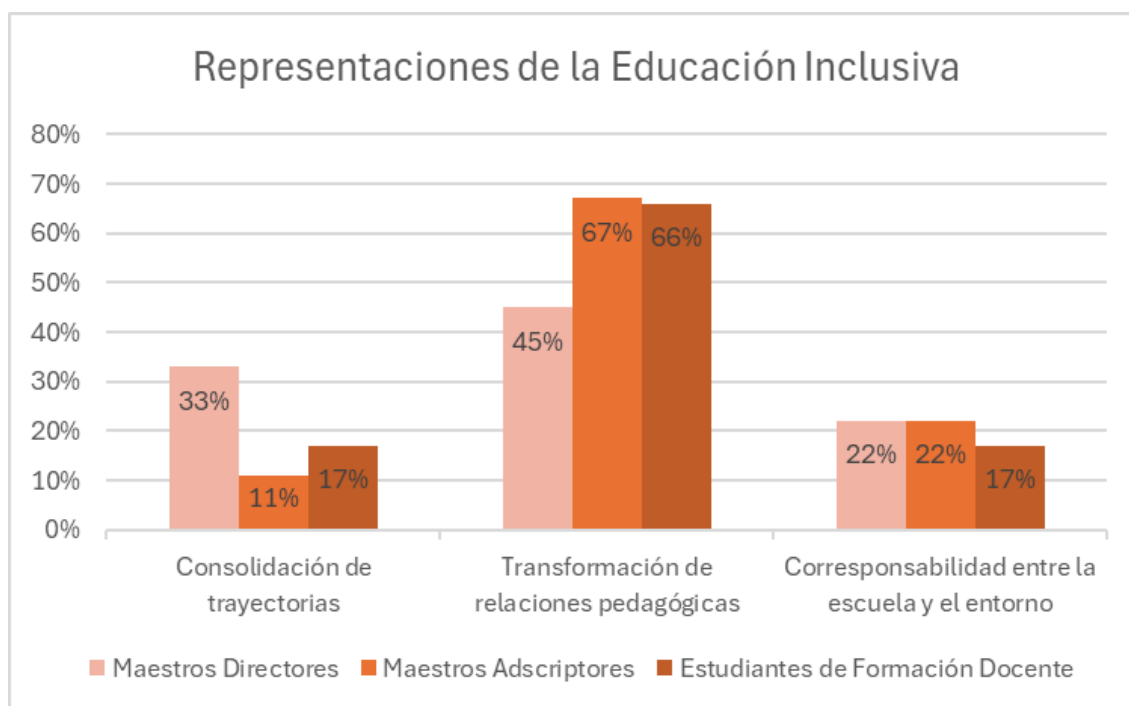
Resultados

El análisis integrado de los datos permitió identificar un conjunto de desajustes estructurales, tensiones y mediaciones que atraviesan la construcción de la educación inclusiva en los contextos estudiados. Desde el enfoque ecológico adoptado, estos resultados se comprenden como expresiones de la interacción entre políticas, formación docente, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas.

1. *Las representaciones sobre la educación inclusiva: entre la transformación y la adaptación*

Como se observa en los testimonios relevados, hay una coexistencia de diversos modos de comprender la educación inclusiva, configurando un campo heterogéneo y en tensión. La Figura 1 muestra que la concepción transformadora que asocia la inclusión con la transformación de las relaciones pedagógicas, es predominante en todos los grupos, aunque aparece con menor intensidad entre los directores, quienes muestran una presencia relativamente mayor de una visión centrada en la consolidación de las trayectorias educativas.

Figura 1 - Representaciones de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis con Atlas.ti 7

Este predominio da cuenta de una conceptualización de la inclusión en clave transformadora (Ainscow, 2020; Echeita, 2017) coherente con aquellas perspectivas que conciben la educación inclusiva como una transformación de las relaciones pedagógicas y de las condiciones que producen la exclusión (Blanco, 2006; Ramírez Íñiguez, 2020). Sin embargo, el análisis cualitativo permite complejizar esta lectura, evidenciando que dicha adhesión convive con prácticas que no necesariamente la reflejan:

Hablamos de que incluimos, pero en realidad seguimos haciendo lo mismo para todos (Maestra Adscriptora, focus group).
La inclusión no es solo atender al que tiene dificultades, es cambiar la forma en que enseñamos (Directora, entrevista).

Estos hallazgos evidencian la coexistencia de un paradigma transformador con lógicas integradoras o compensatorias, configurando un desajuste estructural entre los principios inclusivos declarados y las prácticas educativas observadas.

2. *La inclusión como mandato: entre adhesión normativa y desajuste estructural*

El análisis revela una tensión central: la coexistencia entre una fuerte adhesión a los principios de la educación inclusiva y la percepción de no contar con las condiciones necesarias para su implementación, lo que evidencia la distancia entre la apropiación discursiva y su materialización pedagógica.

Se nos pide incluir, pero no siempre tenemos las herramientas para hacerlo de verdad (Estudiante de formación docente, focus group).
Muchas veces la inclusión queda en la intención, porque en la práctica no hay tiempos ni apoyos (Maestra Adscriptora, focus group).
Hay un discurso muy fuerte sobre inclusión, pero en la práctica las condiciones no acompañan (Directora, entrevista).

Los actores valoran positivamente la inclusión como principio pedagógico, ético y político, pero identifican de forma consistente un conjunto de limitaciones estructurales que condicionan su implementación. Este hallazgo permite sostener que la inclusión opera como un mandato institucional cuya materialización se ve obstaculizada por desajustes persistentes entre las expectativas normativas y las condiciones reales de implementación, tal como se sintetiza en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Expresiones del desajuste entre discurso y condiciones de la inclusión

Dimensión	Nivel del sistema	Manifestaciones en los datos	Implicancias
Normativa - discursiva	Macrosistema	Fuerte presencia del discurso inclusivo en políticas y formación.	Genera expectativas altas sobre la práctica docente.
Institucional-organizacional	Exosistema/Mesosistema	Falta de tiempos, recursos, apoyos y espacios de trabajo colaborativo.	Dificulta la traducción del discurso en prácticas sostenidas.
Práctica pedagógica	Microsistema	Estrategias individuales, respuestas fragmentadas, sobrecarga docente.	La inclusión depende del esfuerzo personal más que de estructuras consolidadas.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis con Atlas.ti 7

Las barreras no se originan en los estudiantes o en los docentes, sino en las condiciones institucionales y organizacionales que estructuran la práctica. Asimismo, estos procesos generan efectos subjetivos en los docentes, expresados en frustración, sobrecarga e incluso sentimientos de insuficiencia frente a las demandas de inclusión, alineándose con OREALC/UNESCO (2024) y Beech (2012), quienes advierten sobre la brecha entre las normativas y las condiciones reales de implementación.

3. *Condiciones institucionales: entre la fragmentación estructural y construcción de lo común*

Las instituciones emergen como espacios atravesados por restricciones organizacionales que inciden directamente en las posibilidades de sostener propuestas pedagógicas inclusivas. Los datos recogidos evidencian una lógica de fragmentación caracterizada por falta de tiempos de planificación, debilidad de apoyos y escasa articulación entre actores.

Cada uno hace lo que puede, pero no hay un trabajo realmente en equipo (Maestra Adscriptora, focus group).
No tenemos suficientes espacios para pensar juntos, todo se resuelve en el momento (Estudiante de formación docente, focus group).
Faltan apoyos sostenidos, no alcanza con la buena voluntad (Directora, entrevista).

Estas expresiones permiten identificar, en los contextos estudiados, una lógica de funcionamiento institucional caracterizada por la resolución individual de problemas

colectivos, donde las respuestas a la diversidad dependen en gran medida de las iniciativas personales de los docentes, más que de estructuras organizadas y sostenidas en el tiempo.

Desde una perspectiva ecológica, se observa una desarticulación entre los distintos niveles del sistema, donde la apropiación discursiva no se traduce en condiciones institucionales sostenidas. Las principales dimensiones del problema identificadas son: a) insuficiente tiempo de trabajo colaborativo³, b) presencia limitada o intermitente de apoyos especializados, c) débil articulación entre actores (docentes, equipos técnicos, dirección).

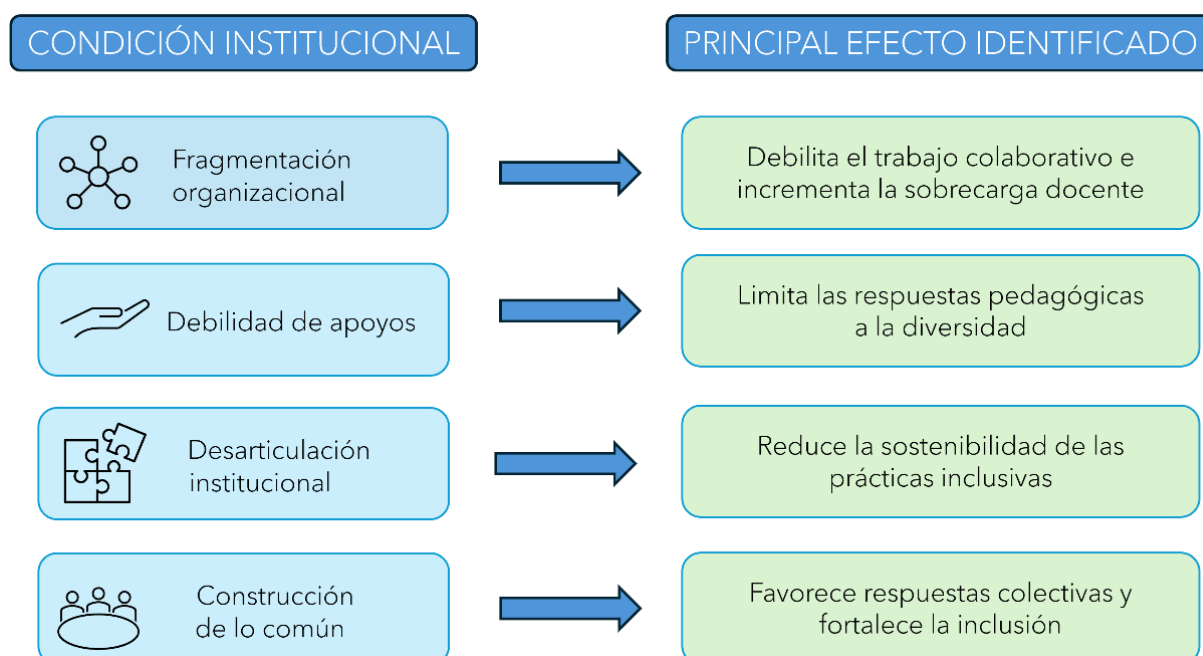
Sin embargo, también emergen experiencias que habilitan la inclusión:

Cuando logramos sentarnos a planificar juntos, las cosas cambian (Maestra adscriptora, focus group).

El apoyo aparece cuando hay diálogo entre los docentes (Directora, entrevista).

Estas manifestaciones permiten advertir que la inclusión no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos, sino también de la capacidad institucional de construir lo común, es decir, de generar espacios de encuentro, reflexión y acción colectiva, como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2 - Efectos de las condiciones institucionales en la inclusión



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis con Atlas.ti. 7

³ Las Salas APRENDER son espacios institucionales remunerados de coordinación docente del Programa APRENDER de Uruguay. Los docentes se reúnen una vez al mes durante 4 horas.

Las condiciones institucionales en la inclusión no operan de manera homogénea, sino que configuran un campo dinámico en el que coexisten limitaciones estructurales y posibilidades emergentes. La evidencia muestra que la inclusión no puede ser pensada únicamente como un problema de recursos, sino como una cuestión vinculada a la organización del trabajo pedagógico y a la construcción de cultura institucional.

4. *Formación docente: entre la potencialidad transformadora y la reproducción de las limitaciones del sistema*

La formación inicial aparece en los contextos analizados como un territorio en tensión, en el que coexisten discursos pedagógicos avanzados con experiencias de práctica que no siempre logran sostenerlos.

En la formación aprendemos muchas cosas sobre la inclusión, pero después en la práctica no sabemos bien cómo aplicarla (Estudiante de formación docente, focus group).

Hay una distancia muy grande entre lo que se dice en el instituto de formación y lo que pasa en la escuela (Estudiante de formación docente, focus group).

Esta distancia no puede ser comprendida únicamente como una carencia individual, sino que se inscribe en una problemática más amplia vinculada a la débil articulación entre formación y práctica, como plantean VAILLANT y MARCELO (2025). Es así que el prácticum adquiere un lugar central como espacio de aprendizaje situado, en consonancia con los aportes de LAVE y WENGER (1991), quienes conciben el aprendizaje como un proceso de participación en comunidades de práctica.

No obstante, el estudio también demuestra que estas experiencias no siempre logran constituirse como espacios de construcción colectiva de saber pedagógico, sino que, en muchos casos, reproducen las mismas condiciones de fragmentación y aislamiento identificadas en las instituciones educativas.

Los maestros adscriptores emergen como actores de mediación fundamentales entre los discursos formativos y las prácticas escolares, aunque desarrollan esta función en condiciones frecuentemente caracterizadas por la sobrecarga y la insuficiencia de apoyos:

Aprendemos mucho de los maestros Adscriptores, pero ellos también están desbordados (Estudiante de formación docente, focus group).

Frente a los problemas para aprender de los alumnos muchas veces estamos en igualdad de condiciones que los maestros. Nosotros no sabemos cómo abordarlos, pero ellos tampoco (Estudiante de formación docente, focus group).

La evidencia empírica indica que, si bien los maestros adscriptores cumplen un rol clave, operan en condiciones de sobrecarga o falta de capacitación y por ende, la formación docente no se desarrolla en un espacio protegido, sino en un entramado institucional que reproduce, y a la vez tensiona, las condiciones del sistema.

Cuadro 2. Tensiones en la formación docente para la inclusión

Dimensión	Expresión en la formación	Efectos en el aprendizaje docente	Nivel ecológico
Formación teórica	Discursos inclusivos consolidados	Apropiación conceptual de la inclusión	Macrosistema
Práctica profesional	Escenarios complejos y restrictivos	Dificultad para traducir la teoría en acción	Microsistema
Articulación teoría-práctica	Débil integración curricular	Fragmentación del saber pedagógico	Mesosistema
Rol del Maestro Adscriptor	Referente clave pero sobrecargado	Acompañamiento desigual	Exosistema

Fuente: Elaboración propia a partir de la integración de datos cuantitativos y cualitativos.

La formación docente para la inclusión representada en el Cuadro 2, se configura como un espacio en el que convergen distintos niveles del sistema, sin que necesariamente exista una articulación coherente entre ellos. El potencial transformador de la educación inclusiva depende en gran medida de las condiciones institucionales en las que se inscribe y de las oportunidades reales de construir saber pedagógico en interacción con otros.

5. *La dimensión ética, afectiva y relacional: el cuidado como condición de posibilidad de la inclusión*

El análisis de los datos permite identificar que, más allá de las condiciones estructurales y de las dificultades formativas, la educación inclusiva se sostiene en una dimensión frecuentemente subestimada en los marcos normativos: la dimensión ética, afectiva y relacional del trabajo docente.

Hay cosas que no están en ningún programa, pero que hacen la diferencia en el aula (Maestra adscriptora, focus group).
A veces lo más importante es poder conectar con el estudiante, entender qué le pasa (Estudiante de formación docente, focus group).

Estas expresiones permiten advertir que el trabajo docente en clave inclusiva implica una forma particular de posicionarse frente al otro, que excede la aplicación de estrategias didácticas y se inscribe en una ética del cuidado. Los hallazgos dialogan con los aportes de Noddings (2012) y con la centralidad de la afectividad en la enseñanza (Abramowski, 2023; Garrett, 2025).

Las voces de estos y otros actores relevados exhiben cómo la dimensión del cuidado opera como una condición de posibilidad de la inclusión, en tanto habilita la construcción de relaciones pedagógicas que reconocen la diversidad como un valor y no como un problema a resolver. No obstante, también sugieren que esta dimensión tiende a recaer en el compromiso individual de los docentes, sin que existan necesariamente condiciones institucionales que la promuevan o sostengan. De este modo, el cuidado corre el riesgo de transformarse en una exigencia implícita del rol docente, generando tensiones entre la vocación, la responsabilidad profesional y las condiciones de trabajo.

Pensar la inclusión desde una ética del cuidado implica no solo reconocer la centralidad de los vínculos en la práctica educativa, sino también problematizar las condiciones en las que estos vínculos pueden ser contruidos y sostenidos.

Los hallazgos sugieren que el cuidado opera frecuentemente como un mecanismo compensatorio frente a las limitaciones institucionales. En ausencia de apoyos suficientes, son los vínculos contruidos por los docentes los que permiten sostener experiencias de inclusión. Sin embargo, esta situación desplaza hacia los individuos responsabilidades que deberían ser compartidas por el conjunto del sistema educativo.

6. *La inclusión en contextos digitales: entre la ampliación de oportunidades y la reconfiguración de las desigualdades.*

Las transformaciones tecnológicas contemporáneas introducen una nueva capa de complejidad en la comprensión de la educación inclusiva, que tensiona y reconfigura los hallazgos presentados en los apartados anteriores. En efecto, la expansión de entornos digitales y el desarrollo de la inteligencia artificial modifican los modos de acceso al conocimiento y redefinen las condiciones mismas de participación educativa.

Uno de los aspectos más relevantes se vincula con la ampliación de las oportunidades de acceso y personalización del aprendizaje. Las tecnologías digitales habilitan nuevas formas de interacción con el conocimiento, permiten diversificar los formatos de enseñanza y abren posibilidades para atender a la heterogeneidad de los estudiantes, en línea con enfoques que promueven trayectorias educativas más flexibles.

Los actores valoran especialmente el potencial de las tecnologías digitales para diversificar las estrategias de enseñanza y favorecer la participación de estudiantes con diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje. Sin embargo, también señalan limitaciones vinculadas a la disponibilidad efectiva de dispositivos y conectividad.

Cuando los niños tienen las computadoras y funcionan bien, podemos trabajar de otra manera, pero muchas veces algunos no las traen o están rotas y eso dificulta mucho las actividades (Maestra adscriptora, focus group). Las plataformas ayudan mucho, pero no siempre todos los estudiantes pueden acceder en igualdad de condiciones. Problemas de conectividad e incluso el uso que hacen de los dispositivos en sus casas, complican el trabajo de los docentes (Estudiante de formación docente, focus group).

Sin embargo, estos potenciales no se distribuyen de manera homogénea. Tal como advierten los estudios sobre brecha digital (Cura, 2022; UNESCO, 2020), las desigualdades ya existentes se proyectan en el entorno digital bajo nuevas formas. Desde esta perspectiva, es posible identificar al menos tres niveles en los que se expresan estas nuevas desigualdades: acceso, uso y apropiación crítica.

Cuadro 3. Inclusión digital: niveles de desigualdad y sus implicancias educativas

Nivel de brecha digital	Características	Implicancias para la inclusión
Acceso	Disponibilidad de dispositivos y conectividad	Condiciona la posibilidad de participación básica
Uso	Competencias digitales y mediación pedagógica	Define la calidad de la experiencia de aprendizaje
Apropiación crítica	Capacidad de interpretar, seleccionar y producir información	Determina la participación plena en la cultura digital

Fuente: Elaboración propia

Como revela el Cuadro 3, la inclusión en contextos digitales exige ampliar la mirada más allá de los indicadores tradicionales, incorporando dimensiones que remiten a la calidad de la experiencia educativa y a la participación significativa en entornos mediados por tecnología, en línea con Vaillant y Marcelo (2025).

Por otra parte, la dimensión ética y relacional del trabajo docente adquiere nuevas configuraciones en los entornos digitales. El cuidado, entendido como la capacidad de reconocer al otro en su singularidad, se ve interpelado por formas de interacción mediadas que pueden tanto ampliar como limitar las posibilidades de vínculo pedagógico. A partir de los datos, la ética del cuidado no desaparece del entorno digital, sino que debe ser reconfigurada, incorporando nuevas formas de presencia, acompañamiento y reconocimiento.

Los hallazgos sugieren que la disponibilidad de recursos tecnológicos constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para promover procesos inclusivos. Al igual que ocurre con las políticas educativas, el potencial transformador de las tecnologías depende de las condiciones institucionales, organizacionales y pedagógicas que posibilitan su uso efectivo.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que la educación inclusiva, al menos en el caso uruguayo analizado y en diálogo con debates presentes en América Latina, no puede comprenderse como un proceso técnico ni como una meta alcanzable mediante la sola incorporación de principios o estrategias pedagógicas. Incluir no es suficiente, en la medida en que la inclusión se configura como un campo atravesado por disputas y condiciones estructurales complejas que exceden la acción docente individual.

En primer lugar, el estudio confirma la consolidación de la inclusión como un discurso pedagógico legítimo en el plano normativo y formativo, en línea con las agendas internacionales. Sin embargo, tal como evidencian los resultados, esta legitimidad convive con un desajuste persistente entre las definiciones y las condiciones de implementación, lo que sitúa la inclusión más como horizonte que como práctica institucionalizada. Los resultados ratifican lo planteado por Ainscow (2020) y Echeita (2017): la transformación sistémica requiere, además de adhesión conceptual, condiciones organizacionales que la hagan viable. Desde una perspectiva ecológica, las barreras no radican en los estudiantes, sino en configuraciones institucionales y sistémicas.

En segundo lugar, las condiciones institucionales muestran dinámicas de fragmentación que dificultan respuestas colectivas y tienden a individualizar responsabilidades. Esto limita la sostenibilidad de las prácticas inclusivas y produce efectos subjetivos en el trabajo docente, tales como sobrecarga, frustración y sensación de insuficiencia, evidenciando que la inclusión depende de marcos organizacionales que hoy resultan insuficientes. Los hallazgos permiten desplazar la mirada desde enfoques centrados

en déficits individuales hacia una comprensión que sitúa las dificultades de implementación de la inclusión en la organización del trabajo pedagógico y en la construcción de culturas institucionales capaces de sostener respuestas colectivas.

En tercer lugar, la formación docente emerge como un espacio clave, pero tensionado. Aunque se observa apropiación conceptual de la inclusión, persiste una fractura entre el saber pedagógico y su traducción en la práctica. En línea con Vaillant y Marcelo (2025), se vuelve necesario avanzar hacia propuestas que integren conocimiento, práctica y reflexión en contextos reales. Asimismo, los aportes de Lave y Wenger (1991) permiten comprender el aprendizaje docente como participación en comunidades de práctica que, en los contextos analizados, no logran consolidarse plenamente. En este sentido, la formación docente no solo refleja las tensiones presentes en el sistema educativo, sino que constituye también un espacio donde dichas tensiones pueden reproducirse o transformarse.

En cuarto lugar, el estudio destaca la dimensión ética, afectiva y relacional de la inclusión. El cuidado, la escucha y los vínculos significativos aparecen como condiciones de posibilidad de prácticas inclusivas, en diálogo con Noddings (2012), Abramowski (2023) y Garrett (2025). No obstante, estas dimensiones se sostienen mayormente en el compromiso individual, sin un correlato institucional que garantice su continuidad. Este hallazgo refuerza la necesidad de comprender el cuidado no como una disposición individual, sino como una responsabilidad compartida por las instituciones educativas.

Finalmente, la dimensión digital permite ampliar el análisis al mostrar que las tecnologías no operan como soluciones neutrales, sino como mediaciones que reconfiguran las desigualdades en términos de acceso, uso y apropiación crítica. La inclusión en este escenario exige condiciones materiales, una formación docente adecuada y, sobre todo, una perspectiva crítica sobre el uso de la tecnología. Desde una lectura ecológica, la dimensión digital no configura un campo separado de la inclusión educativa, sino una reconfiguración contemporánea de disputas ya presentes en torno al acceso, la participación y el reconocimiento.

En conjunto, y tal como se evidencia en los datos analizados, la educación inclusiva debe entenderse como un proceso político, en el que se disputan sentidos, responsabilidades y condiciones de posibilidad. Los desajustes identificados no constituyen fallas aisladas, sino expresiones estructurales de sistemas educativos atravesados por desigualdades persistentes.

A partir del análisis desarrollado, el estudio aporta elementos para la discusión sobre la educación inclusiva en contextos de vulnerabilidad, entre los que se destacan: 1) el desplazamiento del foco desde las características individuales de los estudiantes hacia las condiciones sistémicas que favorecen o limitan la inclusión, 2) la utilización del desajuste

estructural como categoría analítica para interpretar las tensiones entre políticas, formación docente, instituciones y prácticas, 3) la revalorización de la dimensión relacional y del cuidado como condiciones de posibilidad de la inclusión y 4) la incorporación de la dimensión digital como espacio donde se reconfiguran desigualdades educativas preexistentes.

En términos de política y formación, avanzar en la construcción de sistemas educativos más inclusivos requiere: a) fortalecer condiciones institucionales y trabajo colaborativo, b) desarrollar apoyos sostenidos, c) repensar la formación docente desde una lógica situada e integrada y d) asumir críticamente el papel de las tecnologías en la producción de desigualdades.

En síntesis, los resultados permiten sostener que incluir no es suficiente cuando las políticas, las instituciones, la formación docente y las prácticas pedagógicas avanzan a ritmos diferentes y bajo condiciones desiguales. Los desajustes estructurales identificados muestran que la inclusión no depende únicamente de la voluntad de los actores ni de la existencia de marcos normativos favorables, sino de la capacidad de los sistemas educativos para construir condiciones colectivas que hagan posible la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, incluir implica reconfigurar las relaciones, los saberes y las estructuras que sostienen la experiencia educativa.

Referencias

- ABRAMOWSKI, A. *Los afectos y las emociones en el campo educativo*. Más allá de las “pedagogías de”. Espacios en Blanco. Revista de educación, vol.1, n.34, p.31-47, 2023
- AINSCOW, M. *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* Journal of Educational Change, v. 6, p. 109-124, 2005
- AINSCOW, M. *Promoting inclusion and equity in education*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, v.6, n.1, p. 7-16, 2020.
- BALL, S. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994
- BEECH, J. Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. *Brazilian Journal of Education*, v.17, n. 49, p.413-434, 2012
- BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.
- BOOTH, T; AINSWORTH, M. *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. 3.ª ed. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2015

BORJA-RAMOS, M. Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. Cognopolis. *Revista de Educación y Pedagogía*, v. 3, n.1, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.62574/Invav464>.

BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage, 2005

CEPAL. *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL, 2021

CRESPO-CASTILLO, O; MANTILLA CRESPO, P.; ARMIJOS-ROBLES, D. *La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI*. MQRInvestigar, v. 8, n. 4, p. 6393-6412, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>.

CRESWELL, J.; PLANO CLARK, V. *Designing and conducting mixed methods research*. 3 ed. Thousand Oaks: Sage, 2018

CURA, J. *Desafíos y oportunidades para la equidad educativa: Principales barreras para el acceso y el aprovechamiento de las herramientas de Ceibal, en niños, niñas y adolescentes de Uruguay*. Informe final. Montevideo: Ceibal; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Uruguay). Informe final, 2022

DE ANGELIS, C. *Actitudes hacia el abordaje de las Dificultades de Aprendizaje en el aula: educación inclusiva y trayectorias escolares en escuelas públicas uruguayas*. Tesis (Doctorado en Educación), Universidad ORT Uruguay, Uruguay, 2023

DENZIN, N. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

DUSSEL, I. La escuela como máquina de fabricar tiempo: modernidad, escolarización y temporalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 11, n. 28, p. 31-61, 2006

ECHEITA, G. *Educación Inclusiva*. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, v. 46, n. 2, p. 17-24, 2017

ECHEITA, G. Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, v. 10, n.1, p. 207-218, 2022

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. 30. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

GARAY, V. et al. Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, v. 22, n. 49, p. 12-31, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>.

GARRETT, R. "Your story matters": the affective and relational work of teachers in sites of poverty and trauma. *Australian Educational Researcher*. v. 52, p. 1557-1573, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00775-4>.

GIROUX, H. *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury, 2011

IPE-UNESCO. *Informe regional sobre planificación educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2023

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IPE-UNESCO). *12ª Estrategia de Medio Término 2026–2029*. París: UNESCO, 2026.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2022

MORIN, E. *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós, 2017

NODDINGS, N. *The caring relation in teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2012

OPERTTI, R. *Currículo para la transformación social: equidad, inclusión y sostenibilidad*. Ginebra: UNESCO IBE, 2021

OREALC/UNESCO. *Informe regional de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, 2024.

RAMÍREZ ÍÑIGUEZ, R. Consideraciones conceptuales en la investigación sobre Inclusión Educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. v.9, n.1, p. 211-230, 2020.

RIVAS, A. *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

SANDOVAL, M. *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*. OREALC/UNESCO, 2023.

SKLIAR, C. *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible*. Orientación y Sociedad, v. 8, p. 1-17, 2008.

UNESCO. Education in a post-COVID world. Paris: UNESCO, 2020.

SKIDMORE, D. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Maidenhead: Open University Press, 2004.

SOUSA SANTOS, B. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores, 2009.

SOUTHWELL, M. Políticas de formación docente: disputas por el saber pedagógico y la subjetividad profesional. *Revista de Educación y Pedagogía*, v. 34, n.1, p. 25-42, 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Desarrollo profesional docente en tiempos digitales*. Montevideo: Magro, 2025.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.