Hacer escuela hoy

Enseñar, incluir y permanecer

Coord.

Guillermo Alejandro Zaragoza Alvarado

Juan Carlos Lázaro Guillermo



EDITORIAL PLAGES

Sello editorial: Edición Litoral

LITORAL

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Guillermo Alejandro Zaragoza Alvarado
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, México
https://orcid.org/0009-0006-5466-7486 | guzaragoza@uveg.edu.mx

Juan Carlos Lázaro Guillermo
Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú
https://orcid.org/0000-0002-4785-9344 | jlazarog@unia.edu.pe

Hacer escuela hoy: Enseñar, incluir y permanecer

Fondo Editorial PLAGCIS

El presente libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión (pares externos) mediante el sistema de arbitraje de doble ciego. La publicación cuenta con el aval del Comité Científico de la editorial, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos

Primera publicación: septiembre, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial PLAGCIS, adscrito a la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S.

Calle 13B 12-74, Sincelejo - Colombia

Tel.: +57 301 498 9039

director@plagcis.org / www.plagcis.org

Corporación de Educación Superior del Litoral – LITORAL

Calle 79 No. 42f – 110, Barranquilla – Colombia

Esta publicación es el resultado de investigación bajo el auspicio de la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S – (PLAGCIS)

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

ISBN: 978-628-97832-8-5

DOI: 10.69821/978-628-97832-8-5

Hacer escuela hoy: Enseñar, incluir y permanecer / Ronald Yesid Palencia Buelvas, Jorge Mario Guerrero Camacho, Francisco Farnum Castro, Sandra Milena Daza Barrera, Rafael Arturo Vargas Quiñones, Edwin Tovar Briñez, Erikc Herrera Páez, Jose Alfonso Manosalva Trillos, Leonard Gregorio Durán Durán, Elisa María Suárez Ramírez, Deinny José Puche Villalobos, Beatriz Martínez Ramírez y Nissa Yaing Torres Soto: Corporación de Educación Superior del Litoral – LITORAL, 2026 & Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S – Fondo Editorial PLAGCIS, 2026.

Coordinadores: Guillermo Alejandro Zaragoza Alvarado y Juan Carlos Lázaro Guillermo

ISBN: 978-628-97832-8-5

206 páginas

Materia: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNFK - Estrategias y políticas educativas: inclusión

Libro de investigación No. 83

Derechos de autor © 2026 Guillermo Alejandro Zaragoza Alvarado, Juan Carlos Lázaro Guillermo, Ronald Yesid Palencia Buelvas, Jorge Mario Guerrero Camacho, Francisco Farnum Castro, Sandra Milena Daza Barrera, Rafael Arturo Vargas Quiñones, Edwin Tovar Briñez, Erikc Herrera Páez, Jose Alfonso Manosalva Trillos, Leonard Gregorio Durán Durán, Elisa María Suárez Ramírez, Deinny José Puche Villalobos, Beatriz Martínez Ramírez y Nissa Yaing Torres Soto.

Cómo citar: Zaragoza Alvarado, G. A., & Lázaro Guillermo, J. C. (Eds.). (2026). *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos*. Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Resumen

El presente libro propone una mirada cercana, crítica y profundamente humana sobre los desafíos que atraviesan hoy a la escuela. A partir de temas como la diversidad cultural y lingüística, los saberes ancestrales, la identidad, la pertenencia, la convivencia, la inteligencia emocional, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, la relación entre familia, escuela y comunidad, y las nuevas desigualdades asociadas a la transformación digital, la obra muestra que educar no consiste solo en enseñar contenidos, sino también en reconocer al otro, construir vínculos, cuidar, escuchar, participar y transformar. Sus capítulos dialogan con realidades concretas de las comunidades educativas y ponen en evidencia tensiones persistentes entre inclusión y exclusión, norma y práctica, acceso y participación, tecnología y desigualdad. Lejos de ofrecer respuestas simples, el libro invita a pensar la escuela como un espacio vivo, en permanente construcción, capaz de convertir la diversidad en una oportunidad pedagógica y el cuidado en una responsabilidad compartida. En ese sentido, esta obra busca aportar ideas, preguntas y caminos para docentes, investigadores, directivos y comunidades que siguen haciendo escuela en medio de escenarios complejos, convencidos de que convivir mejor, reconocer las diferencias y transformar las prácticas también es una forma esencial de educar.

Índice

Resumen 7

Índice 9

Introducción 15

Capítulo 1 17

Inclusión educativa en territorios desiguales: marcos y políticas 17

1.1. Introducción: incluir no significa ofrecer lo mismo a todos 18

1.2 Desarrollo: Inclusión, equidad y justicia territorial 22

1.2.1. De la igualdad del derecho a las oportunidades reales 22

1.2.2. Territorio y exclusión educativa: mecanismos de configuración y acumulación de desigualdades 26

1.2.3. Del derecho reconocido al derecho realizable: políticas y capacidades territoriales 31

1.2.4. Hacia una política educativa territorialmente sensible: capacidades, compensación y corresponsabilidad 36

1.3. Reflexión final 41

Referencias 44

Capítulo 2 48

El árbol adecuado en el lugar adecuado: escuelas verdes y territorios educativos sostenibles 48

2.1. Introducción 49

2.2. Metodología 53

2.2.1. Estrategia de búsqueda y localización de literatura 53

2.4. Alcances y criterios de interpretación 55

2.3. Resultados y discusión 56

2.3.1. Infraestructura verde escolar y criterios para seleccionar el árbol adecuado 56

2.3.2. Arbolado, bienestar y habitabilidad de los espacios escolares 58

1.3.3. El espacio verde como recurso pedagógico y escenario de ciudadanía ambiental 60

2.3.4. Escuelas verdes, resiliencia climática y planificación sostenible 62

1.4. Conclusión 63

Referencias 64

Capítulo 3. 68

Minga, arte y comunidad: cuando el reciclaje se vuelve esperanza 68

3.1 Introducción 69

3.1.1 Referentes teóricos y conceptuales 71

3.2. Metodología y ruta de sistematización de la experiencia 78

3.3. Resultados y aprendizajes emergentes 84

3.3.1 El arte como lenguaje de reconocimiento 85

3.3.2 La minga como práctica de cooperación 86

3.3.4 Escuela, comunidad y sentido de pertenencia 90

3.3.5 Tensiones y dificultades del proceso 91

3.4. Discusión 93

3.5. Conclusión 96

Referencias 97

Capítulo 4 102

De la inclusión declarada a la inclusión vivida 102

4.1. Introducción 103

4.2 Desarrollo 105

4.2.1. La inclusión más allá del acceso: estar, participar, aprender y pertenecer 105

4.2.2. Prácticas pedagógicas que amplían o restringen oportunidades 107

4.2.3. Barreras institucionales: transformar la mirada sobre la dificultad 110

4.2.4. Liderazgo, familias y voz estudiantil: construir una cultura inclusiva 112

4.3. Conclusión 114

Referencias 115

Capítulo 5 118

Formación docente para la diversidad y transformación de las prácticas 118

5.1 El aula cambió: por qué la formación docente debe cambiar con ella 119

5.2 Postura metodológica 121

5.3 Enseñar sin un estudiante promedio: diversidad y nueva profesionalidad docente 123

5.4 Del reconocimiento a la decisión pedagógica: capacidades para una inclusión posible 126

5.5 Cuando aprender no basta: de la formación a la transformación de la práctica 130

5.6 Condiciones institucionales y ruta de transformación 135

5.7 Cierre: formar para transformar, transformar para incluir 139

Referencias 141

Capítulo 6. 145

Liderar escuelas que incluyen: acompañamiento docente y transformación institucional 145

6.1 Punto de partida: estar preparado no es suficiente 146

6.2 Ruta de lectura: construcción de esta revisión narrativa 149

6.3 Hallazgos interpretativos: cuatro desplazamientos para sostener la inclusión 150

6.3.1. Primer desplazamiento: de administrar una escuela a liderar sus posibilidades de inclusión 151

6.3.2. Segundo desplazamiento: de capacitar docentes a construir una cultura que aprenda con ellos 153

6.3.3. Tercer desplazamiento: de repartir recursos a gobernar la equidad con responsabilidad compartida 157

6.3.4. Cuarto desplazamiento: de realizar acciones inclusivas a construir capacidad institucional de transformación 160

6.4 Discusión: tensiones que no se deberían esconder 164

6.5 Punto de llegada: incluir deja de ser un trabajo solitario 167

Referencias 168

Capítulo 7. 173

Cuidar a quienes enseñan: bienestar docente, agotamiento profesional y sostenibilidad de la escuela 173

7.1 Introducción 174

7.2 Desarrollo 176

7.2.2. Marco conceptual: Malestar, estrés y agotamiento no son sinónimos 176

7.2.3. El bienestar docente en América Latina y México 181

7.2.4. Determinantes: demandas que erosionan y recursos que protegen 185

7.2.5. Consecuencias: salud, aula y presupuesto 190

7.2.6. Qué funciona: evidencia de intervención y sesgo individualista .. 194

7.2.7. Medición y diagnóstico institucional 197

7.2.8. De la intervención a la sostenibilidad 197

7.3 Conclusión 198

Epilogo 204

Introducción

Hacer escuela hoy implica mucho más que garantizar que las aulas permanezcan abiertas. Significa crear las condiciones para que enseñar, aprender, incluir y permanecer sigan siendo posibles en territorios atravesados por desigualdades, transformaciones ambientales, diversidad creciente y nuevas exigencias sobre quienes sostienen diariamente la educación. Este libro nace de esa preocupación y reúne investigaciones, revisiones y reflexiones que observan la escuela no como una institución aislada, sino como un espacio profundamente relacionado con el territorio, las condiciones de vida, las prácticas pedagógicas y las capacidades de sus comunidades.

Los capítulos recorren distintas escalas de un mismo problema. La obra comienza interrogando las desigualdades territoriales que condicionan la realización efectiva del derecho a la educación y amplía posteriormente esa mirada hacia la sostenibilidad de los espacios escolares y la relación entre ambiente, infraestructura y aprendizaje. Desde allí, el análisis se acerca a las experiencias y prácticas concretas que muestran cómo la inclusión se construye —o se limita— en la vida cotidiana de las instituciones.

El volumen también reconoce que transformar la escuela exige transformar las condiciones desde las cuales trabajan quienes enseñan. Por ello, aborda la formación docente, el liderazgo inclusivo, la colaboración institucional y el bienestar profesional como dimensiones inseparables de cualquier proyecto educativo sostenible. Incluir no depende únicamente de la buena voluntad individual; requiere capacidades, recursos, acompañamiento y culturas institucionales capaces de aprender y cambiar.

Hacer escuela hoy. Enseñar, incluir y permanecer propone así una lectura articulada de los desafíos educativos contemporáneos. Su apuesta central es sencilla pero exigente: una escuela capaz de incluir y sostener aprendizajes necesita también territorios más justos, prácticas más flexibles, instituciones que se transformen y condiciones que permitan cuidar a quienes hacen posible la educación. En esa tarea convergen los trabajos reunidos en este libro..

PARTE I.

TERRITORIOS, DESIGUALDADES Y CONDICIONES PARA HACER ESCUELA

Capítulo 1.
Inclusión educativa en territorios desiguales: marcos y políticas

Ronald Yesid Palencia Buelvas

Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Colombia.

ronald_palenciab@cun.edu.co | https://orcid.org/0000-0001-6470-6422

Jorge Mario Guerrero Camacho

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

jmguerrero@unicesar.edu.co | https://orcid.org/0009-0003-1276-0656

Resumen

Hay derechos que pueden proclamarse en una ley y, aun así, encontrar enormes dificultades para hacerse realidad. La educación inclusiva enfrenta precisamente esa tensión. Aunque los sistemas educativos contemporáneos han avanzado en el reconocimiento de la educación como un derecho universal, las condiciones que permiten ejercerlo continúan distribuyéndose de manera profundamente desigual entre territorios. La distancia, la conectividad, la estabilidad docente, la infraestructura, la segregación socioespacial, las capacidades institucionales, la diversidad cultural, la migración y las posibilidades de articulación entre sectores pueden facilitar o restringir las trayectorias educativas de las personas. Este capítulo analiza críticamente la relación entre inclusión educativa, equidad y desigualdad territorial, con especial atención a Colombia y América Latina. A partir de una revisión narrativa crítica de literatura académica y documentos de política, se propone la capacidad territorial de inclusión como categoría analítica integradora para examinar en qué medida un territorio dispone de condiciones materiales, profesionales, tecnológicas, institucionales y relacionales capaces de convertir derechos y políticas en oportunidades efectivas de presencia, participación, aprendizaje, permanencia y bienestar. Se argumenta que el territorio no determina mecánicamente los resultados educativos, pero sí configura los márgenes reales dentro de los cuales instituciones, comunidades y personas pueden hacer efectivo el derecho a la educación.

Recibido: 25-07-2026 | Aceptado: 14-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1.1. Introducción: incluir no significa ofrecer lo mismo a todos

Hay desigualdades educativas que aparecen en las estadísticas y otras que deben recorrerse a pie. Algunas se expresan en porcentajes de matrícula, resultados de aprendizaje o tasas de abandono; otras toman la forma de una carretera intransitable, de varias horas de desplazamiento, de una conexión a internet que desaparece durante buena parte del día, de una vacante docente que tarda meses en cubrirse o de una familia que debe elegir entre continuar la escolaridad de un hijo y asumir los costos de trasladarlo fuera de su comunidad. Todas pertenecen al mismo problema: el derecho a la educación puede ser jurídicamente universal y, al mismo tiempo, materialmente desigual en sus posibilidades de realización, asi lo expreso Gentili (2009).

La contradicción es incómoda, pero necesaria. Dos estudiantes pueden estar protegidos por la misma Constitución, matriculados bajo la misma legislación nacional y reconocidos por las mismas políticas de inclusión, aunque las posibilidades concretas de aprender que encuentran sean radicalmente distintas. Uno puede tener cerca una institución dotada, transporte cotidiano, conexión estable, profesionales de apoyo y docentes que permanecen durante años. Otro puede acceder a una escuela que sostiene su labor con enorme esfuerzo comunitario mientras enfrenta aislamiento, rotación profesional, conectividad intermitente y una oferta educativa que se estrecha conforme avanza hacia niveles superiores. La igualdad normativa existe. Lo que no está igualmente distribuido es la capacidad de convertirla en experiencia educativa.

Incluir no consiste únicamente en abrir la puerta de una escuela. Tampoco se agota en registrar una matrícula, adaptar un documento institucional o declarar en una política que nadie será excluido. La inclusión comienza a adquirir sentido cuando una persona puede estar, participar, aprender, permanecer, avanzar y sentirse legítimamente parte de una comunidad educativa. Si cualquiera de esas posibilidades queda anulado de manera sistemática por las condiciones sociales o territoriales en las que se desarrolla la escolaridad, el derecho existe en el papel, pero pierde densidad en la vida cotidiana.

La literatura internacional ha insistido durante las últimas décadas en ampliar el significado de educación inclusiva. Su desarrollo histórico estuvo profundamente ligado a las luchas por el derecho a la educación de las personas

con discapacidad, una conquista fundamental que no debe diluirse. No obstante, el horizonte contemporáneo reconoce que los mecanismos de exclusión alcanzan también a personas afectadas por pobreza, género, origen étnico, pertenencia indígena, migración, desplazamiento, lengua, ubicación geográfica y otras condiciones que pueden actuar de manera simultánea (Bešić, 2020; Global Education Monitoring Report Team, 2020). UNESCO sostiene que la inclusión y la equidad deben atravesar las políticas, las prácticas y las estructuras del sistema, bajo un principio tan sencillo como exigente: cada estudiante importa y debe importar por igual (UNESCO, 2017).

Tomar en serio esta afirmación implica mirar hacia el territorio.

No porque el lugar de residencia determine inevitablemente el destino de una persona, sino porque los recursos, servicios, instituciones, distancias y oportunidades tienen geografía. Los docentes no se distribuyen de forma neutra. La infraestructura no aparece con la misma calidad en todas partes. La conectividad no tiene la misma estabilidad. Los costos del transporte cambian dramáticamente según la dispersión poblacional. La capacidad técnica de las administraciones varía entre entidades territoriales. Incluso la posibilidad de ser reconocido culturalmente por la escuela depende de cómo el currículo, el lenguaje y las instituciones dialoguen —o no— con las comunidades donde se insertan.

De allí que el territorio no deba entenderse como un fondo escénico sobre el cual ocurre la educación. Es una trama de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y espaciales que interviene en la producción y distribución de oportunidades.

La perspectiva de justicia espacial de Soja (2010) resulta iluminadora: la justicia posee una dimensión geográfica porque ventajas y desventajas se distribuyen y organizan en el espacio. Waitoller y Annamma (2017) trasladan esa preocupación al campo de la inclusión educativa y advierten sobre la necesidad de un giro espacial capaz de conectar redistribución, reconocimiento y representación. De forma complementaria, Kintrea (2021) muestra que las desigualdades educativas asociadas al lugar emergen de interacciones entre contexto social, agencia local y políticas públicas, formando sistemas escolares espacialmente diferenciados. El lugar no explica todo, pero ignorarlo impide explicar demasiado.

En Colombia, esta discusión adquiere una urgencia particular. El país combina grandes ciudades y periferias segregadas; comunidades rurales pró-

ximas a centros urbanos y poblaciones profundamente dispersas; territorios indígenas y afrodescendientes; municipios fronterizos atravesados por movimientos migratorios; regiones afectadas durante décadas por el conflicto armado; departamentos con distinta capacidad institucional y enormes diferencias en conectividad, movilidad y oferta de servicios. Hablar de inclusión sin reconocer esta heterogeneidad significaría describir un sistema que, en realidad, no existe de manera homogénea.

La Constitución Política de Colombia establece en su artículo 67 que la educación es un derecho y atribuye al Estado la obligación de garantizar el cubrimiento del servicio y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia. La potencia de esa formulación reside precisamente en que no separa el derecho de las condiciones que lo hacen ejercitable. Años después, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 profundizaron, para la población con discapacidad, obligaciones relacionadas con inclusión, accesibilidad, participación, apoyos, ajustes razonables, transporte, formación y gestión territorial. La norma, por consiguiente, reconoce algo decisivo: garantizar inclusión demanda capacidades reales distribuidas entre distintos niveles del sistema.

El problema comienza cuando una obligación nacional debe materializarse en territorios que no cuentan con iguales condiciones para ejecutarla.

Ahí se instala la pregunta que organiza este capítulo: ¿cómo condicionan las desigualdades territoriales la posibilidad de hacer efectiva la inclusión educativa?

La respuesta que se defenderá sostiene que el territorio no constituye un destino ni una explicación autosuficiente. Actúa, más bien, como un mediador de oportunidades: configura la combinación de recursos, profesionales, infraestructura, relaciones institucionales, capacidades comunitarias y posibilidades de acción a través de las cuales un derecho educativo puede hacerse efectivo o quedar incompleto.

Para desarrollar esta tesis se propone la categoría de capacidad territorial de inclusión, entendida como el conjunto articulado de condiciones materiales, profesionales, tecnológicas, institucionales y relacionales disponibles en un territorio para transformar derechos, políticas y recursos educativos en oportunidades efectivas de presencia, participación, aprendizaje, permanencia y bienestar.

La categoría no pretende presentarse como una creación surgida en un vacío intelectual. Se construye deliberadamente en diálogo con cuatro tradiciones: el enfoque de capacidades de Sen (1999) y sus desarrollos educativos (Walker & Unterhalter, 2007); la justicia espacial (Soja, 2010); las perspectivas críticas sobre inclusión y eliminación de barreras (Ainscow, 2020; Bešić, 2020); y los enfoques territoriales o *place-based* que observan cómo las políticas interactúan con condiciones locales diferenciadas (Kintrea, 2021). Su contribución específica consiste en vincular estas tradiciones para preguntar no simplemente qué recursos tiene un territorio, sino qué capacidad posee para convertirlos —junto con derechos y políticas— en oportunidades educativas inclusivas.

Metodológicamente, el capítulo adopta una revisión narrativa crítica e integradora. Siguiendo la necesidad de explicitar criterios en las revisiones de literatura señalada por Snyder (2019), se priorizaron trabajos revisados por pares y publicaciones institucionales primarias pertinentes para la relación entre inclusión, equidad, territorio, segregación, ruralidad, migración, etnoeducación, descentralización, capacidad institucional y conectividad. El periodo principal de actualización comprende 2017–2026, complementado con obras seminales anteriores indispensables para la arquitectura conceptual. Se incorporan estudios internacionales y latinoamericanos, con atención específica a evidencia colombiana, junto con documentos de UNESCO, CEPAL, OECD, DANE y normativa nacional. No se pretende desarrollar una revisión sistemática exhaustiva ni estimar efectos agregados; el propósito es realizar una síntesis crítica capaz de identificar mecanismos, tensiones y categorías útiles para comprender la territorialización de la inclusión.

Desde esa ruta, el capítulo avanza en cuatro movimientos. Primero, relaciona inclusión, equidad y justicia territorial. Después examina los mecanismos mediante los cuales las condiciones espaciales configuran oportunidades educativas. El tercer momento aborda la distancia entre derechos reconocidos y capacidades de implementación. Finalmente, plantea principios para una política educativa territorialmente sensible.

Lo que está en juego va más allá de perfeccionar una definición académica. La pregunta de fondo es profundamente política y humana: ¿de qué sirve proclamar que nadie debe quedarse atrás si algunos territorios reciben sistemáticamente menos condiciones para avanzar?

1.2 Desarrollo: Inclusión, equidad y justicia territorial

1.2.1. De la igualdad del derecho a las oportunidades reales

La igualdad posee una fuerza ética irrenunciable: ninguna persona debe valer menos ante el derecho por su origen, lugar de residencia, discapacidad, género, situación económica, lengua o pertenencia cultural. Sin ese principio, cualquier discusión sobre inclusión pierde su fundamento. El problema surge cuando la igualdad jurídica se confunde con la obligación de ofrecer respuestas idénticas a personas y comunidades que enfrentan condiciones profundamente diferentes.

Dar lo mismo no siempre significa garantizar lo mismo.

Una institución ubicada en una zona de alta dispersión geográfica puede requerir más recursos por estudiante para sostener transporte, conectividad o estabilidad profesional. Una comunidad indígena puede necesitar materiales y procesos pedagógicos que reconozcan su lengua, conocimientos y formas de relación con el territorio. Una escuela situada en un sector urbano receptor de grandes flujos migratorios puede demandar capacidades adicionales de mediación intercultural, acompañamiento socioemocional y flexibilización de procesos administrativos. Las diferencias no reducen el derecho; modifican los medios necesarios para hacerlo realizable.

El enfoque de capacidades proporciona un lenguaje especialmente fértil para comprender esta cuestión. Sen (1999) distingue entre la posesión de recursos y la libertad real de convertirlos en formas de vida valiosas. Dos personas pueden recibir el mismo recurso y obtener de él oportunidades radicalmente diferentes debido a los factores que intervienen en su conversión. Walker y Unterhalter (2007) trasladan este razonamiento a la educación: la justicia educativa no puede medirse únicamente a partir de los bienes distribuidos, pues importa determinar qué posibilidades efectivas logran construir las personas a partir de ellos.

Piénsese en un computador entregado a dos estudiantes. El dispositivo puede ser idéntico. Su potencial educativo no lo es necesariamente. Uno puede contar con energía continua, banda ancha, un docente preparado para integrar tecnología, apoyo familiar y espacios adecuados de estudio. El otro

puede depender de una conexión ocasional, compartir el equipo con varios miembros del hogar o estudiar en una escuela sin capacidad técnica para mantenerlo. El insumo es igual; la capacidad de convertirlo en aprendizaje es distinta.

La equidad emerge justamente en ese espacio. No niega la igualdad. La vuelve sustantiva.

Una política equitativa reconoce diferencias que afectan el ejercicio de los derechos y distribuye apoyos de manera proporcional a las barreras que deben superarse. En educación inclusiva, esta idea converge con la perspectiva de Ainscow (2020), para quien el desafío consiste en identificar las barreras que limitan presencia, participación y logro, utilizar la evidencia disponible y movilizar recursos para reducirlas. El foco deja de recaer exclusivamente en características individuales y se desplaza hacia la relación entre estudiantes y entornos educativos.

Este desplazamiento es crucial. Cuando una persona no puede participar plenamente, la pregunta no debería comenzar por "¿qué le falta a ese estudiante?", sino por "¿qué barreras está produciendo o tolerando el entorno?". La diferencia parece lingüística, aunque sus consecuencias son profundas. En el primer caso, el problema se individualiza. En el segundo, aparece una responsabilidad institucional y política.

La perspectiva interseccional aumenta todavía más la complejidad. Bešić (2020) advierte que las categorías sociales no actúan de manera aislada. Pobreza, discapacidad, género, migración, pertenencia étnica y localización territorial pueden combinarse y producir experiencias específicas de exclusión. Una estudiante migrante con discapacidad no enfrenta necesariamente la suma mecánica de "dos desventajas"; puede encontrar barreras particulares creadas por la interacción entre documentación, accesibilidad, prejuicios, servicios disponibles y respuesta institucional.

El territorio entra aquí como un factor de conversión decisivo.

Desde la justicia espacial, Soja (2010) mostró que la organización geográfica de la sociedad participa en la distribución de ventajas y desventajas. Una oportunidad no existe únicamente porque haya sido reconocida normativamente; debe ser espacialmente accesible. Waitoller y Annamma (2017) profundizan esta conexión al vincular inclusión educativa con redistribución, reconocimiento y representación. Importa dónde se localizan los recursos,

pero también qué identidades son reconocidas y quién tiene voz en las decisiones.

Bajo esta mirada, la justicia territorial no puede reducirse a "llevar más recursos a regiones pobres". Requiere observar cómo se combinan recursos, instituciones, reconocimiento cultural, voz comunitaria, movilidad y capacidad de gestión.

La categoría de capacidad territorial de inclusión pretende trabajar exactamente en esa intersección. Conviene delimitarla para evitar que se convierta en un concepto demasiado amplio.

Tabla 1.1

Delimitación de la capacidad territorial de inclusión frente a conceptos próximos

Concepto	Pregunta principal	Aporte	Diferencia respecto de la capacidad territorial de inclusión
Enfoque de capacidades	¿Qué libertades y oportunidades reales puede desarrollar una persona?	Distingue recursos de capacidades efectivas	La propuesta territorial desplaza parte del análisis hacia condiciones colectivas y sistémicas que permiten esas conversiones
Justicia espacial	¿Cómo se distribuyen territorialmente ventajas, recursos y oportunidades?	Visibiliza la dimensión geográfica de la justicia	La capacidad territorial analiza específicamente la conversión educativa de derechos y recursos
Capacidad institucional	¿Puede una organización gestionar adecuadamente sus responsabilidades?	Examina competencias, recursos, gestión y gobernanza	La capacidad territorial supera una institución individual e incorpora redes, condiciones materiales y características del territorio
Política basada en lugar	¿Cómo adaptar una política a condiciones locales?	Cuestiona soluciones uniformes	La propuesta se concentra específicamente en las capacidades necesarias para producir inclusión educativa

Capacidad territorial de inclusión	¿Puede un territorio convertir derechos y políticas educativas en oportunidades inclusivas efectivas?	Integra recursos, capacidades, barreras, gobernanza y resultados educativos	Constituye la categoría de síntesis utilizada en este capítulo

La contribución, entonces, no radica en inventar un término para renombrar problemas conocidos. Su valor depende de permitir relaciones analíticas que, consideradas por separado, resultan fragmentarias. La capacidad territorial de inclusión puede examinarse mediante cinco dimensiones, las cuales se muestran en la tabla 1.2.

Tabla 1.2.

Dimensiones analíticas de la capacidad territorial de inclusión

Dimensión	Componentes principales	Barreras posibles	Evidencias o indicadores orientativos
Material	Infraestructura, transporte, servicios básicos, accesibilidad, alimentación, recursos	Distancia, deterioro, inexistencia de transporte, barreras físicas	Tiempo de desplazamiento, estado de sedes, cobertura de transporte
Profesional	Disponibilidad, formación, estabilidad y acompañamiento de docentes y equipos	Vacantes, alta rotación, temporalidad, falta de especialistas	Permanencia docente, vacantes, cualificación, acompañamiento
Tecnológica	Conectividad, dispositivos, electricidad, soporte, competencias de uso	Conexiones inestables, baja velocidad, falta de mantenimiento	Calidad de conexión, disponibilidad de dispositivos, uso pedagógico
Institucional	Planeación, información, financiación, autonomía, ejecución y asistencia técnica	Baja capacidad administrativa, fragmentación, recursos insuficientes	Ejecución, tiempos de respuesta, sistemas de información, asistencia
Relacional y de gobernanza	Cooperación intersectorial, participación, redes comunitarias, reconocimiento cultural	Desarticulación, decisiones centralizadas, baja participación	Mecanismos de coordinación, participación comunitaria, redes locales

Estas dimensiones se afectan mutuamente. Una escuela puede contar con conectividad y carecer de docentes preparados para utilizarla. Puede tener profesionales altamente comprometidos y perderlos por ausencia de vivienda o transporte. Una entidad territorial puede recibir recursos y no disponer de suficiente capacidad técnica para ejecutarlos con oportunidad. Una comunidad puede enfrentar escasez material y, pese a ello, sostener redes sociales de enorme fortaleza.

Ese último punto merece subrayarse: capacidad territorial no equivale a riqueza territorial.

Los territorios no son depósitos de carencias. Incluso en contextos marcados por pobreza, aislamiento o violencia pueden existir liderazgo comunitario, memoria colectiva, saberes locales, solidaridad, innovación pedagógica y formas de cooperación que constituyen recursos poderosos para la educación. Cabra-Torres et al. (2025), al analizar experiencias de directivos rurales en Colombia, muestran cómo la gestión territorial y las prácticas vinculadas con memoria, reconocimiento y justicia restaurativa pueden contribuir a enfrentar impactos del conflicto y construir paz. La vulnerabilidad material puede coexistir con una intensa capacidad social.

Esta constatación protege el concepto frente al determinismo. Un territorio no "fracasa" por ser rural, fronterizo, indígena o periférico. Las desigualdades aparecen cuando determinadas configuraciones históricas de inversión, poder, reconocimiento y capacidad pública convierten el lugar en una fuente sistemática de menor oportunidad.

La igualdad responde a quién tiene derecho. La equidad pregunta qué apoyos necesita. La inclusión examina qué barreras deben transformarse. La justicia territorial interroga dónde y cómo se distribuyen las oportunidades. La capacidad territorial de inclusión intenta reunir esas cuatro preguntas en una sola preocupación: ¿qué necesita un territorio para que el derecho reconocido pueda convertirse verdaderamente en experiencia educativa?

1.2.2. Territorio y exclusión educativa: mecanismos de configuración y acumulación de desigualdades

El territorio no actúa mediante una única fuerza. Su efecto educativo emerge de mecanismos que se entrelazan: distancia, segregación, movilidad, conectividad, oferta institucional, disponibilidad profesional, violencia, reco-

nocimiento cultural, migración y capacidad pública. Observarlos evita caer en una explicación geográfica simplista.

El primer mecanismo es quizá el más visible: la distancia.

En numerosas comunidades, llegar a la escuela ya constituye una tarea extraordinaria. La dispersión modifica costos de transporte, tiempos de desplazamiento, posibilidad de supervisión institucional, distribución docente y acceso a servicios complementarios. La investigación de Bonilla-Mejía et al. (2024) ofrece evidencia particularmente robusta para Colombia. Mediante diseños de discontinuidad espacial y registros administrativos, los autores encontraron que una mayor distancia de las escuelas rurales respecto de municipios y capitales departamentales afecta negativamente los resultados de aprendizaje. Parte de esa brecha se explica por diferencias en insumos educativos, como nivel educativo de los docentes y estabilidad contractual. El hallazgo destruye una idea cómoda: la geografía no es un decorado; puede actuar mediante mecanismos institucionales mensurables.

La cuestión docente es especialmente sensible. No basta con disponer formalmente de una plaza. Importan quién la ocupa, durante cuánto tiempo, con qué formación, en qué condiciones y con qué posibilidades de desarrollo profesional. Bonilla-Mejía et al. (2024) encontraron, además, que los incentivos monetarios destinados a docentes de zonas de difícil acceso no lograron eliminar el efecto del aislamiento. Esto sugiere que una política de permanencia no puede descansar exclusivamente en sobresueldos. Vivienda, transporte, seguridad, conectividad, oportunidades familiares, acompañamiento y carrera profesional forman parte del mismo problema.

La organización de las instituciones tampoco es espacialmente neutra. Elacqua et al. (2021a), al estudiar instituciones colombianas con múltiples sedes, muestran diferencias relacionadas con la distancia respecto de la sede principal y con la disponibilidad de recursos y características docentes. Una escuela puede compartir nombre, rectoría y estructura administrativa con otra y, aun así, vivir una realidad material completamente distinta.

Sería un error, no obstante, detener el análisis en la ruralidad.

Las ciudades también producen territorios educativos desiguales.

La segregación socioespacial hace que familias de distintos niveles socioeconómicos no accedan a las mismas instituciones ni a las mismas redes de oportunidad. Murillo y Carrillo-Luna (2021), estudiando más de un millón de

estudiantes en Colombia, identificaron niveles elevados de segregación escolar por condición socioeconómica y diferencias entre departamentos. Murillo y Graña (2022), en perspectiva comparada latinoamericana, confirman la magnitud del problema colombiano. La desigualdad urbana, entonces, no desaparece con la proximidad física. Una familia puede vivir a pocos kilómetros de centros de alta concentración de recursos y seguir separada de ellos por mecanismos de segregación residencial, selección escolar, costos, movilidad o segmentación institucional.

Esta realidad obliga a pensar el territorio más allá de kilómetros. Hay distancias que no se miden en carretera.

Entre una periferia urbana y una institución de alta calidad puede existir una distancia social mucho mayor que la que indica un mapa. Kintrea (2021) denomina la atención sobre estas relaciones un análisis del "sistema escolar espacial": escuelas y comunidades se afectan mutuamente dentro de configuraciones territoriales construidas por vivienda, políticas públicas, mercados, historia y patrones de desigualdad.

Otro mecanismo crítico es la conectividad digital. En 2024, el acceso a internet de los hogares colombianos mostraba una diferencia contundente entre cabeceras y centros poblados-rural disperso. Los datos oficiales reportaron 72,5 % frente a 41,9 %, respectivamente (DANE, 2025). El contraste no constituye únicamente una estadística tecnológica. Habla de posibilidades distintas para investigar, comunicarse, acceder a contenidos, desarrollar competencias y participar en experiencias educativas mediadas digitalmente.

La brecha tampoco termina cuando aparece una conexión. La OECD (2026) advierte que persisten fuertes disparidades regionales en velocidad y calidad. Hacia finales de 2024, las velocidades de banda ancha fija rural en Colombia se encontraban por debajo del promedio rural de la OECD, y la diferencia era todavía mayor en descargas móviles. A medida que las ciudades avanzan hacia servicios más rápidos, la desigualdad puede trasladarse desde "estar conectado o no" hacia "con qué calidad, estabilidad y capacidad se está conectado".

La respuesta no puede reducirse a repartir dispositivos. Serrano-Ardila et al. (2026), al estudiar integración digital en educación rural, encuentran restricciones vinculadas con conectividad, energía, equipos y recursos, junto con una considerable disposición docente hacia la formación tecnológica. La lec-

ción es poderosa: muchas comunidades no carecen de voluntad para innovar; carecen de condiciones sostenibles para hacerlo.

El movimiento migratorio introduce una configuración territorial diferente. Colombia ha recibido una numerosa población venezolana y las escuelas de ciudades y municipios fronterizos han debido responder a necesidades de acceso, integración, pertenencia y aprendizaje. Díaz-Ríos et al. (2026) muestran que incorporar estudiantes migrantes al sistema no garantiza por sí mismo una inclusión profunda. Mientras muchas instituciones se concentran en asegurar acceso, algunas logran avanzar hacia pertenencia y aprendizaje inclusivo mediante capacidades institucionales diferenciadas. Su estudio revela algo central para la tesis de este capítulo: frente a una misma política nacional, las respuestas escolares pueden variar considerablemente.

La frontera hace aún más visible esa tensión. Investigaciones sobre incorporación de estudiantes venezolanos en Cúcuta han documentado obstáculos relacionados con documentación, burocracia, ausencia de redes sociales, prejuicios y discrecionalidad en procesos de admisión. Las barreras no provienen únicamente de la migración como condición individual; se producen en el encuentro entre trayectorias móviles y arreglos institucionales territoriales.

Algo semejante ocurre con las desigualdades asociadas a pertenencia étnica.

Colombia reconoce formalmente la diversidad étnica y cultural, aunque convertir ese reconocimiento en experiencias educativas pertinentes continúa siendo un desafío. Balán (2025) identifica tensiones persistentes en la etnoeducación colombiana, entre ellas desigualdades estructurales que afectan a comunidades indígenas y afrocolombianas, así como riesgos de políticas que esencializan la diferencia o no generan un diálogo intercultural genuino. Aquí la inclusión requiere algo que infraestructura y matrícula, por sí solas, no pueden ofrecer: reconocimiento epistemológico y cultural.

El currículo adquiere entonces una dimensión territorial. Una escuela inclusiva no debería obligar a las comunidades a abandonar sus conocimientos para poder ser reconocidas como participantes legítimos de la educación. UNESCO (2020) advierte que un currículo inclusivo necesita reconocer diversas formas de conocimiento y permitir contextualización. La inclusión fracasa también cuando una persona está físicamente presente, pero su historia, lengua o cultura permanecen ausentes de aquello que la escuela considera digno de aprender.

La experiencia de los territorios afectados por conflicto armado revela otro nivel de acumulación. Violencia, desplazamiento, pobreza, deterioro institucional y trauma comunitario pueden converger dentro de las trayectorias escolares. Cabra-Torres et al. (2025) muestran que los directivos rurales no solo gestionan escuelas; en determinados contextos participan en procesos de memoria, reparación simbólica y reconstrucción de vínculos. La tarea educativa desborda así los límites tradicionales del establecimiento.

A esta altura resulta posible identificar una regularidad: las desigualdades territoriales rara vez actúan solas.

La distancia puede combinarse con pobreza. La migración puede interceptarse con discapacidad. Una periferia urbana puede sumar segregación y violencia. La pertenencia indígena puede cruzarse con dispersión y baja conectividad. Una escuela rural puede tener recursos limitados, pero una comunidad extraordinariamente organizada. Por esa razón, analizar un territorio únicamente mediante una etiqueta —rural, urbano, indígena, fronterizo— empobrece la comprensión.

El concepto de capacidad territorial de inclusión obliga a observar la configuración.

No pregunta solamente qué problema existe, sino qué combinación de condiciones lo produce, qué capacidades permiten responder y dónde se encuentran las palancas de cambio.

Este enfoque también impide romantizar la homogeneidad. No todas las escuelas rurales padecen las mismas dificultades. No todas las periferias urbanas son equivalentes. Las comunidades indígenas no constituyen un bloque uniforme. Las escuelas receptoras de migración muestran respuestas distintas. Una política sensible al territorio necesita conocer diferencias dentro de las categorías, no solo entre ellas.

En ese sentido, los promedios nacionales resultan peligrosos cuando se convierten en única guía de decisión. Un país puede mejorar su cobertura de internet mientras algunos departamentos permanecen dramáticamente rezagados. Puede elevar su matrícula y conservar importantes barreras de aprendizaje o pertenencia. Puede financiar un programa nacional que funcione bien en determinados lugares y fracase donde las capacidades de implementación sean menores.

La desigualdad territorial se vuelve más difícil de combatir cuando queda escondida detrás de un promedio.

Por eso importa desagregar. Importa escuchar. Importa mirar las trayectorias y no solamente las entradas. Importa conocer quién llega, quién permanece, quién aprende, quién participa y quién debe abandonar.

Solo entonces el territorio deja de ser una coordenada y se convierte en una categoría de justicia.

1.2.3. Del derecho reconocido al derecho realizable: políticas y capacidades territoriales

La historia contemporánea de la inclusión educativa es también la historia de una expansión moral y jurídica. Grupos antes segregados, invisibilizados o directamente expulsados de la educación han conquistado reconocimiento. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad afirmó el derecho a un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. La Agenda 2030 situó inclusión, equidad y calidad en el centro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO profundizó posteriormente una visión sistémica según la cual inclusión no significa crear respuestas periféricas para algunos estudiantes, sino transformar sistemas para que todos puedan participar y aprender (Naciones Unidas, 2006, 2015; UNESCO, 2017).

Estas conquistas importan. Profundamente.

Sería injusto minimizar el enorme poder de una norma que nombra aquello que durante décadas fue negado. Las leyes modifican responsabilidades, producen lenguajes de derecho, abren caminos de exigibilidad y transforman expectativas públicas.

Pero una ley no transporta a un estudiante.

Una declaración no instala internet.

Un decreto no crea automáticamente profesionales especializados en un municipio remoto.

Una política no se convierte, por el hecho de haber sido publicada, en una práctica cotidiana.

Esa distancia entre reconocimiento normativo y realización efectiva constituye el corazón del problema.

En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 lo muestra con particular claridad. La norma reglamenta la atención educativa de las personas con discapacidad bajo principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. Define responsabilidades para el Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales certificadas y establecimientos educativos, e incorpora necesidades relacionadas con accesibilidad física y tecnológica, apoyos pedagógicos, formación, alimentación, transporte y ajustes razonables.

La amplitud de estas obligaciones revela una verdad que a veces permanece implícita: la inclusión es intensiva en capacidades.

Necesita conocimiento profesional, información, coordinación, infraestructura, presupuesto, tiempo y gestión. No ocurre por decreto, aunque los decretos sean indispensables.

Para analizar esta distancia conviene distinguir tres planos.

i. Primer plano: reconocimiento normativo. Define quién posee derechos, cuáles son las responsabilidades estatales y qué principios deben orientar la acción.

ii. Segundo plano: capacidad de implementación. Comprende recursos financieros, personal, gestión, infraestructura, información, coordinación y capacidad técnica.

iii. Tercer plano: experiencia educativa efectiva. Es el lugar donde el derecho finalmente se prueba: la escuela, el aula y la trayectoria del estudiante.

Esta secuencia se muestra en la figura 1.1.

Figura 1.1

Conversión territorial del derecho educativo



La secuencia no es automática. Entre cada nivel pueden aparecer pérdidas de capacidad. Una política puede estar bien diseñada y recibir financiación insuficiente. Los recursos pueden existir y llegar tarde. Una entidad territorial puede tener competencias formales sin contar con suficiente personal técnico. Una escuela puede recibir orientación, pero carecer de los profesionales necesarios para implementarla. Incluso una buena práctica puede desaparecer con una alta rotación docente.

La descentralización educativa colombiana ofrece evidencia útil para entender esta relación. Elacqua et al. (2021b), al analizar el proceso mediante el cual determinados municipios adquirieron mayor autonomía administrativa, encontraron mejoras en matrícula, resultados y calidad docente en municipios certificados respecto de comparables. El estudio sugiere que la capacidad de decisión local puede generar efectos importantes cuando existen condiciones para gestionar recursos y personal.

No obstante, autonomía y capacidad no son equivalentes.

Transferir responsabilidades hacia un territorio sin fortalecer recursos técnicos puede desplazar el problema en lugar de resolverlo. Radinger et al. (2018), en la revisión de recursos escolares de Colombia realizada por la OECD, señalaron asimetrías entre entidades territoriales y recomendaron

fortalecer capacidades locales, mejorar mecanismos redistributivos y dar mayor continuidad a las políticas.

Aquí aparece una paradoja profunda. Las políticas territorialmente cercanas pueden responder mejor a particularidades locales, pero los territorios con mayores necesidades no siempre son aquellos con mayor capacidad administrativa. Si una política depende excesivamente de la habilidad local para formular proyectos, competir por fondos o gestionar procesos complejos, puede terminar premiando a quienes ya poseen mejores capacidades.

La desigualdad se reproduce entonces a través del propio mecanismo destinado a combatirla. De allí surge la necesidad de distinguir responsabilidad territorial de abandono territorial. Territorializar una política no significa entregar el problema a los gobiernos locales y retirarse. Exige construir una relación multinivel en la que el Estado nacional garantice condiciones mínimas, redistribuya recursos, acompañe técnicamente y establezca mecanismos diferenciados según capacidades.

La Política Integral de Educación Rural reconoce parte de esta necesidad al proponerse reducir brechas urbano-rurales y atender las diversas ruralidades del país. Su relevancia no reside únicamente en focalizar población rural, sino en admitir que las condiciones territoriales requieren respuestas particulares y que la ruralidad colombiana es internamente diversa.

El mismo principio debe extenderse hacia otros territorios.

Las escuelas receptoras de población migrante ofrecen un ejemplo claro. Díaz-Ríos et al. (2026) encuentran que, aunque la política nacional ha facilitado el acceso de población venezolana, existe una considerable variabilidad en la capacidad de las escuelas para avanzar hacia inclusión académica y pertenencia. Algunas hacen más que matricular: generan estrategias de acogida, construyen confianza y transforman prácticas. Esa diferencia no puede explicarse solamente por la existencia de la norma, pues todas operan bajo un marco nacional semejante. Hay capacidades institucionales y territoriales que median los resultados.

La misma lógica puede aplicarse a estudiantes con discapacidad. El derecho al ajuste razonable posee poco valor práctico si el establecimiento no cuenta con asesoría, recursos o capacidad para implementarlo. La norma colombiana reconoce expresamente responsabilidades territoriales en accesibilidad, apoyos, transporte y formación. El reto aparece justamente en la desigual disponibilidad de esas capacidades.

Así se comprende por qué la matrícula resulta insuficiente como indicador de inclusión.

Una persona puede estar escolarizada y permanecer excluida del aprendizaje.

Puede asistir sin participar.

Puede aprobar grados sin desarrollar competencias significativas.

Puede permanecer físicamente en una institución y sentirse ajena a ella.

Puede acceder a primaria y encontrar una ruptura insalvable al intentar continuar secundaria o educación media.

Trucco et al. (2026) colocan esta preocupación en el centro del debate latinoamericano. Su propuesta de un Índice Bidimensional de Desigualdad de Oportunidades Educativas combina acceso y aprendizaje, precisamente porque observar una dimensión sin la otra produce una imagen incompleta de la justicia educativa. América Latina y el Caribe enfrentan simultáneamente brechas de trayectoria y una profunda crisis de aprendizaje.

El argumento debe llevarse todavía más lejos.

Inclusión efectiva requiere, al menos, cinco dimensiones de resultado:

a) Presencia, porque nadie puede beneficiarse de una educación a la que no logra acceder o asistir regularmente.

b) Participación, porque estar físicamente presente sin voz, reconocimiento o pertenencia constituye una forma limitada de inclusión.

c) Aprendizaje, porque el derecho no consiste solo en ocupar un asiento escolar.

d) Permanencia y trayectoria, porque una inclusión que termina prematuramente sigue siendo incompleta.

e) Bienestar, porque aprender bajo condiciones de discriminación, violencia o humillación contradice el sentido mismo de una educación basada en derechos.

Estas dimensiones exigen una transformación de la evaluación pública.

Los sistemas suelen medir con precisión aquello que administrativamente pueden contar: matrículas, computadores, docentes, sedes, capacitaciones,

transferencias. Son datos necesarios. El problema aparece cuando esos insumos se confunden con resultados.

La pregunta verdaderamente incómoda —y más importante— es otra:

¿qué cambió en la vida educativa de las personas?

Si una inversión en conectividad no aumenta las posibilidades de aprender, algo falló en la conversión.

Si un programa de formación no modifica prácticas ni apoyos, debe revisarse.

Si una norma de inclusión coexiste con altas tasas de exclusión, el cumplimiento formal no es suficiente.

Si un territorio recibe idénticos recursos que otro, pero enfrenta costos estructuralmente superiores, la igualdad distributiva puede estar produciendo inequidad.

Por eso la capacidad territorial de inclusión se ubica precisamente entre política y experiencia. Es el eslabón que permite preguntar por qué derechos semejantes producen resultados distintos y qué capacidades deben fortalecerse para cerrar esa distancia.

1.2.4. Hacia una política educativa territorialmente sensible: capacidades, compensación y corresponsabilidad

Aceptar que los territorios son distintos suele generar un temor legítimo: que la contextualización termine justificando menores expectativas.

Ese riesgo debe enfrentarse con absoluta claridad.

Una política territorialmente sensible no significa aceptar una educación más pobre porque un territorio sea pobre. No significa resignarse a peores aprendizajes porque una comunidad esté aislada. No implica normalizar que ciertas escuelas tengan menos docentes, menos tecnología o menos oportunidades culturales porque "así es la ruralidad". Tampoco permite reducir expectativas para estudiantes migrantes, indígenas, afrodescendientes o con discapacidad.

Territorializar el derecho significa lo contrario:

sostener con firmeza la universalidad de la dignidad y diferenciar con inteligencia los medios necesarios para garantizarla.

La igualdad debe permanecer en el horizonte. La diferenciación pertenece a los instrumentos.

Desde esta perspectiva, una política territorialmente sensible requiere, en primer lugar, diagnósticos capaces de identificar barreras reales y no únicamente etiquetas administrativas. Clasificar una escuela como rural aporta información, pero no revela automáticamente sus distancias, conectividad, disponibilidad docente o vínculos con servicios. Señalar que una institución se encuentra en una gran ciudad tampoco permite conocer si su comunidad enfrenta segregación, violencia, hacinamiento, migración o pobreza.

Los diagnósticos deben construirse con mayor granularidad territorial.

No solo deben preguntar cuántas escuelas existen, sino cuánto tarda una persona en llegar a ellas. No únicamente si hay internet, sino con qué calidad y continuidad. No solo cuántos docentes están nombrados, sino cuánto permanecen. No basta saber cuántos estudiantes migrantes fueron matriculados; interesa conocer sus trayectorias, pertenencia y aprendizajes. Para comunidades étnicas, el análisis tampoco puede limitarse a presencia física: debe valorar pertinencia cultural, participación y reconocimiento.

Un segundo principio es la financiación diferencial orientada a suficiencia.

La idea resulta sencilla en su formulación y difícil en su implementación: producir una oportunidad educativa comparable puede costar más en algunos territorios.

Transportar a veinte estudiantes durante kilómetros de vías dispersas no tiene el mismo costo que movilizarlos dentro de una zona densamente poblada. Garantizar profesionales de apoyo en municipios apartados puede exigir incentivos adicionales. Proporcionar conectividad en áreas donde el mercado tiene pocos incentivos demanda intervención pública. Mantener pequeñas sedes puede parecer ineficiente desde una lógica exclusivamente contable, pero cerrarlas puede trasladar a las familias un costo educativo y social inmenso.

La eficiencia económica necesita dialogar con la justicia.

Radinger et al. (2018) ya advertían la necesidad de fortalecer el carácter redistributivo de los mecanismos de financiación educativa colombianos. Una política sensible al territorio debería ponderar con mayor precisión dispersión, accesibilidad, vulnerabilidad, diversidad cultural, capacidades administrativas y costos diferenciales.

El tercer eje es una política docente integral de permanencia y desarrollo.

Los datos analizados en este capítulo muestran que la ubicación territorial se relaciona con estabilidad y características del profesorado. Enfrentar el problema exclusivamente mediante bonificaciones es insuficiente. Se requieren combinaciones de vivienda, transporte, conectividad, seguridad, acompañamiento profesional, redes entre docentes, reconocimiento de experiencia y posibilidades de formación.

La permanencia importa porque enseñar es una relación construida en el tiempo.

Un docente que logra comprender el territorio puede vincular contenidos con experiencias locales, conocer trayectorias familiares, desarrollar confianza y sostener proyectos pedagógicos. Una rotación constante puede erosionar esa continuidad. No se trata de romantizar la permanencia indefinida, sino de evitar que determinadas comunidades estén condenadas a recibir sistemáticamente los mayores niveles de inestabilidad.

El cuarto eje es concebir la conectividad como infraestructura pública educativa, no como accesorio tecnológico.

La OECD (2026) insiste en que Colombia necesita intervenciones dirigidas allí donde los incentivos de mercado no bastan para garantizar conectividad de calidad. Desde la educación, esta recomendación debe ampliarse: no basta infraestructura de telecomunicaciones. Se necesitan dispositivos funcionales, electricidad, soporte, formación docente, seguridad digital, contenidos y estrategias de apropiación.

La tecnología puede reducir distancia o profundizarla.

Puede conectar una escuela remota con recursos antes inaccesibles, pero también puede ampliar desigualdades cuando las políticas educativas presuponen que todos poseen condiciones equivalentes para utilizarla. La inclusión digital exige abandonar la fascinación por el número de equipos entregados y evaluar la calidad de las experiencias que esos equipos hacen posibles.

El quinto componente es la capacidad institucional diferenciada.

No todas las secretarías de educación ni todos los establecimientos necesitan el mismo tipo de acompañamiento. Algunos pueden gestionar proyectos complejos con relativa autonomía; otros requieren asistencia técnica sostenida. Una política justa no debería penalizar a los territorios con menor capaci-

dad administrativa obligándolos a competir en igualdad formal con estructuras mucho más fuertes.

Esto tiene consecuencias para el diseño de convocatorias, transferencias y sistemas de seguimiento.

Si acceder a recursos depende de formular proyectos altamente sofisticados, los territorios con equipos técnicos más robustos tendrán ventaja. La política termina asignando más oportunidades a quienes mejor pueden pedirlas, no necesariamente a quienes más las necesitan.

Una lógica territorialmente inclusiva debería invertir esa relación: mayor necesidad y menor capacidad deben activar mayor acompañamiento público.

El sexto eje corresponde a la articulación intersectorial.

Muchos problemas educativos nacen fuera de la escuela y terminan golpeándola de lleno.

Un estudiante puede abandonar porque no existe transporte, porque debe trabajar, porque cuida familiares, porque enfrenta violencia, porque no recibe atención médica o porque su familia vive una situación migratoria compleja. Ningún rector puede resolver por sí solo esas condiciones. Ningún docente debería cargar con la ficción de que una buena estrategia pedagógica basta para compensar todas las desigualdades estructurales.

La inclusión necesita educación, salud, protección social, transporte, conectividad, cultura y seguridad trabajando con mayor coherencia.

UNESCO (2020) insiste en la cooperación entre ministerios, sectores y niveles de gobierno como condición para sistemas inclusivos. La recomendación no es burocrática; reconoce que la exclusión educativa es frecuentemente la expresión escolar de desigualdades producidas en otros ámbitos.

El séptimo eje es la participación territorial.

Las comunidades no pueden ser tratadas únicamente como beneficiarias finales de decisiones diseñadas lejos de ellas. Quienes viven un territorio conocen obstáculos que una base de datos puede no registrar: rutas que se vuelven intransitables durante determinadas temporadas, tensiones culturales, razones por las cuales ciertas familias abandonan, efectos de la violencia, redes comunitarias existentes o modos locales de solucionar problemas.

Escuchar no es una concesión.

Es una fuente de conocimiento para la política.

Desde la perspectiva de Fraser (2008), la justicia exige atender redistribución, reconocimiento y representación. No basta distribuir recursos si las culturas permanecen subordinadas o si las comunidades carecen de voz. Ese principio resulta especialmente relevante en territorios indígenas, afrodescendientes, rurales y fronterizos, pero no se limita a ellos.

La participación también permite reconocer capacidades que una perspectiva centrada en déficits ignora. Una comunidad puede tener organizaciones activas, líderes, saberes, redes productivas, universidades cercanas o asociaciones capaces de convertirse en aliados educativos. Las políticas territoriales deben aprender no solo a compensar carencias, sino a activar fortalezas.

Llegamos así a siete principios que podrían orientar una política de inclusión territorialmente sensible:

a) Universalidad del derecho: ningún territorio justifica menores garantías de dignidad, aprendizaje o participación.

b) Diferenciación de medios: necesidades diferentes pueden requerir recursos, instrumentos y tiempos distintos.

c) Suficiencia de capacidades: ninguna responsabilidad debería asignarse sin considerar la capacidad real para ejercerla.

d) Pertinencia territorial y cultural: las políticas deben dialogar con características geográficas, sociales y culturales.

e) Estabilidad y continuidad: los territorios históricamente rezagados necesitan políticas sostenidas, no intervenciones episódicas.

f) Corresponsabilidad y participación: Estado, entidades territoriales, escuelas y comunidades cumplen funciones distintas que deben articularse.

g) Evaluación por oportunidades efectivas: el éxito no debe medirse únicamente por insumos, sino por presencia, participación, aprendizaje, permanencia y bienestar.

Hay, además, una frontera ética que no debería cruzarse: responsabilizar a las escuelas de resolver solas la desigualdad territorial.

Una escuela puede transformar vidas. Puede crear espacios de cuidado, abrir horizontes culturales, innovar, articular redes y defender derechos. Pero

no puede construir carreteras, universalizar internet, erradicar la pobreza ni reemplazar un sistema de salud ausente.

Exigirle que lo haga es una forma sofisticada de abandono estatal.

A la vez, sería igualmente problemático asumir que nada puede cambiar hasta que se resuelvan todas las desigualdades estructurales. Las instituciones poseen agencia. Las comunidades producen soluciones. Los docentes crean prácticas capaces de abrir oportunidades incluso bajo condiciones adversas.

La capacidad territorial de inclusión intenta habitar justamente ese espacio entre dos simplificaciones: ni la escuela puede hacerlo todo ni está condenada a no poder hacer nada.

La responsabilidad pública consiste en ampliar sus márgenes de acción.

Allí reside la esencia de una política territorialmente sensible: no reducir la ambición educativa para adaptarla a las limitaciones del territorio, sino transformar las condiciones del territorio para que la ambición educativa sea alcanzable.

1.3. Reflexión final

La inclusión educativa exige una promesa radical: que ninguna persona vea reducida su posibilidad de aprender por aquello que es, por la familia en la que nació o por el lugar donde vive.

Esa promesa está lejos de ser sencilla.

Los sistemas educativos han avanzado en reconocer derechos, ampliar coberturas y construir marcos normativos más incluyentes. Cada uno de esos avances importa y debe defenderse. No obstante, la existencia de un derecho no elimina automáticamente las condiciones históricas que dificultan ejercerlo.

Ahí se encuentra la tesis central de este capítulo. El territorio medio entre el derecho y su realización.

Lo hace a través de distancias, infraestructura, conectividad, disponibilidad profesional, segregación, capacidad administrativa, reconocimiento cultural, movilidad, violencia, redes comunitarias y oportunidades de coordinación. Ninguno de estos elementos, considerado aisladamente, determina la trayectoria de una persona. Su combinación, en cambio, puede ampliar o estrechar

de forma profunda los márgenes dentro de los cuales una escuela intenta incluir.

Por esa razón, la desigualdad territorial no debería entenderse simplemente como una distribución desigual de recursos.

El problema es más profundo. Los territorios poseen capacidades desiguales para convertir recursos, derechos y políticas en oportunidades educativas.

Esa idea condujo a proponer la categoría de capacidad territorial de inclusión. Su aporte pretende ser integrador: vincula el enfoque de capacidades, la justicia espacial, la inclusión educativa, la capacidad institucional y las perspectivas basadas en lugar para observar un proceso específico de conversión. La pregunta deja de ser únicamente cuánto recibió una escuela o qué norma existe. Interesa saber qué posibilidades reales llegaron a construirse.

La capacidad territorial de inclusión fue organizada en cinco dimensiones: material, profesional, tecnológica, institucional y relacional. Esta estructura permite reconocer que la inclusión depende de combinaciones. Una inversión en infraestructura puede fracasar si no existe personal. Un docente altamente preparado puede encontrar barreras insuperables si el transporte impide la asistencia. Una conexión puede permanecer subutilizada sin soporte ni apropiación pedagógica. Una política técnicamente adecuada puede producir resultados pobres si la entidad responsable no posee capacidad de implementación.

Mirar el territorio de este modo también obliga a abandonar determinismos.

La ruralidad no es sinónimo de fracaso.

La periferia urbana no constituye una condena.

La pertenencia étnica no representa una deficiencia.

La migración no es un problema educativo en sí misma.

Las dificultades aparecen cuando las instituciones y políticas son incapaces de responder a las configuraciones concretas de diversidad y desigualdad.

Aún más: los territorios no solo acumulan barreras. También contienen capacidades.

En comunidades atravesadas por conflicto pueden emerger procesos de memoria y justicia restaurativa. En escuelas con baja conectividad puede exis-

tir una enorme disposición docente para innovar. En territorios culturalmente diversos sobreviven conocimientos capaces de enriquecer el currículo. Allí donde el lenguaje tradicional de política pública ve únicamente déficit, una perspectiva territorial puede descubrir redes, liderazgo y agencia.

Esta afirmación cambia la relación entre Estado y territorio.

Una política inclusiva no debería llegar a las comunidades únicamente para corregirlas o compensarlas. Debe construir capacidad con ellas.

Eso requiere financiación diferencial, fortalecimiento institucional, políticas docentes integrales, infraestructura pertinente, conectividad de calidad, articulación intersectorial, reconocimiento cultural, datos territorialmente desagregados y participación real.

También exige resistir una tentación peligrosa: confundir igualdad con uniformidad.

Aplicar exactamente la misma solución en territorios profundamente diferentes puede producir resultados profundamente injustos.

La universalidad pertenece al derecho.

La diferenciación pertenece a los medios.

Un estudiante que vive en un territorio remoto no necesita un derecho reducido; necesita mayores condiciones para ejercer el mismo derecho. Una escuela con alta concentración de población migrante no debería recibir expectativas menores; necesita capacidades adicionales para convertir diversidad en pertenencia y aprendizaje. Una comunidad indígena no requiere una educación marginal al sistema, sino un sistema capaz de reconocer que existen múltiples formas legítimas de producir y transmitir conocimiento.

Por ello, la pregunta que debería orientar la política no es solamente "¿ofrecimos lo mismo?"

La pregunta relevante es: **"¿hicimos lo necesario para que todos pudieran ejercer efectivamente el mismo derecho?"**

Ese desplazamiento constituye el centro de la justicia territorial en educación.

También redefine lo que entendemos por éxito. Una política inclusiva no puede celebrar únicamente matrícula mientras persisten barreras de participación. No puede mostrar computadores entregados sin conocer si mejoraron

oportunidades. No puede informar capacitaciones realizadas y desconocer si cambiaron las prácticas. No puede afirmar cobertura universal cuando llegar a una escuela continúa siendo extraordinariamente difícil para determinadas comunidades.

La inclusión debe observar la trayectoria completa: presencia, participación, aprendizaje, permanencia y bienestar.

Solo entonces el derecho deja de ser una declaración y se convierte en experiencia.

La discusión abre inevitablemente la puerta hacia la educación rural. No porque ruralidad y desigualdad territorial sean equivalentes, sino porque las ruralidades colombianas revelan con especial intensidad muchas de las tensiones aquí analizadas: dispersión, distancia, conectividad, continuidad educativa, disponibilidad docente y relación entre escuela y comunidad.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Balán, L. (2025). Observations and recommendations regarding ethnoeducation in Colombia. *Frontiers in Education, 10*, Article 1654820. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1654820

Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects, 49*, 111–122. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6

Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., & Henao, M. F. (2024). Geographic isolation and learning: Evidence from rural schools in Colombia. *Economics of Education Review, 99*, Article 102522. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102522

Cabra-Torres, F., Lara-Salcedo, L. M., & Mateus-Arbeláez, J. J. (2025). Entre las desigualdades y la justicia restaurativa: Experiencias de escuelas rurales colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 18*, 1–25. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.edjr

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). *Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.*

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2025). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2024: Boletín técnico*. DANE.

Díaz-Ríos, C., Urbano-Canal, N., Rojas-Yacamán, S., & Mantilla-León, L. (2026). ¿Escuelas para todos? La inclusión de migrantes venezolanos en las escuelas colombianas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 34*. https://doi.org/10.14507/epaa.34.9354

Elacqua, G. M., Sánchez, F., & Santos, H. A. (2021a). School reorganization reforms: The case of multi-site schools in Colombia. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 141–172. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1797830

Elacqua, G., Munevar, I., Sánchez, F., & Santos, H. (2021b). The impact of decentralized decision-making on student outcomes and teacher quality: Evidence from Colombia. *World Development, 141*, Article 105378. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105378

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, *49*, 19-57. https://doi.org/10.35362/rie490673

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

Kintrea, K. (2021). Is there a place for place in educational attainment policy? *Oxford Review of Education, 47*(2), 207–223. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1824901

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Política Integral de Educación Rural*. Gobierno de Colombia. https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/politica-integral-de-educacion-rural/

Murillo, F. J., & Carrillo-Luna, S. (2021). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Colombia y sus departamentos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14*, 1–23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.sens

Murillo, F. J., & Graña, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina: Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–23. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2026). *OECD digital connectivity review of Colombia*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/bff5d25a-en

Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *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.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040

Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G., & Valenzuela, J. P. (2018). *OECD reviews of school resources: Colombia 2018*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264303751-en

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Serrano-Ardila, L., Baena-Navarro, R., & Carriazo-Regino, Y. (2026). Digital integration in rural education: Foundations for a sustainable pedagogical model. *International Journal of Educational Development, 121*, Article 103516. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103516

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

Trucco, D., Huepe, M., Muñoz, J., & Zucker, A. (2026). *Educación, desigualdad y desarrollo social inclusivo* (Serie Políticas Sociales No. 251, LC/TS.2026/48). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

Waitoller, F. R., & Annamma, S. A. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education: Seeking justice at the intersections of multiple markers of difference. En M. T. Hughes & E. Talbott (Eds.), *The Wiley handbook of diversity in special education* (pp. 23–44). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118768778.ch2

Walker, M., & Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230604810

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Ronald Yesid Palencia Buelvas: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Jorge Mario Guerrero Camacho: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Palencia Buelvas, R. Y., & Guerrero Camacho, J. M. (2026). Inclusión educativa en territorios desiguales: marcos y políticas. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 17-47). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch1

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 2.
El árbol adecuado en el lugar adecuado: escuelas verdes y territorios educativos sostenibles

Francisco Farnum Castro

Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá.

francisco.farnum@up.ac.pa | https://orcid.org/0000-0002-5879-2296

Resumen

Este capítulo analiza cómo la planificación del arbolado puede contribuir a construir escuelas más verdes, habitables y resilientes. Mediante una revisión narrativa de literatura, se articulan aportes de la arboricultura urbana, la infraestructura verde y la investigación educativa para examinar la relación entre selección de especies, condiciones del sitio, bienestar, aprendizaje y adaptación climática. Los resultados muestran que el principio "el árbol adecuado en el lugar adecuado" adquiere mayor alcance en el contexto escolar cuando incorpora no solo criterios biológicos y de seguridad, sino también funciones ambientales, pedagógicas y sociales. La evidencia revisada destaca la importancia de la sombra, el confort térmico, la biodiversidad, el uso educativo de los espacios verdes y la participación de la comunidad escolar. Asimismo, se identifica que los beneficios del arbolado dependen de una planificación preventiva que considere el crecimiento adulto de las especies, la infraestructura existente, las necesidades del territorio y el mantenimiento a largo plazo. Se concluye que una escuela verde no se define por la cantidad de árboles que posee, sino por la manera en que integra naturaleza, diseño, aprendizaje y resiliencia dentro de una estrategia institucional sostenible.

Recibido: 12-07-2026 | Aceptado: 16-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

2.1. Introducción

La escuela no existe al margen del territorio. Enseñar y aprender ocurre en espacios concretos, atravesados por condiciones ambientales, climáticas, urbanas y sociales que influyen en la experiencia cotidiana de estudiantes, docentes y comunidades. La calidad de un entorno educativo no depende únicamente de la infraestructura construida, los recursos pedagógicos o las tecnologías disponibles; también está relacionada con las condiciones que permiten habitar la escuela de manera segura y confortable: la disponibilidad de sombra, la presencia de vegetación, la existencia de superficies permeables, la calidad ambiental y las posibilidades de utilizar patios y espacios exteriores para el encuentro, el juego y el aprendizaje. Esta dimensión adquiere especial importancia ante el crecimiento urbano, la pérdida de cobertura vegetal y el aumento de las temperaturas asociado al cambio climático.

En este contexto, la infraestructura verde ha adquirido una relevancia creciente como componente de la planificación sostenible de las ciudades. El arbolado urbano, los jardines, las áreas vegetadas y otros espacios naturales cumplen funciones que van más allá de su valor paisajístico. Los árboles pueden contribuir a regular la temperatura, proporcionar sombra, favorecer la infiltración del agua, mejorar determinadas condiciones ambientales, conservar biodiversidad y aumentar la habitabilidad de los espacios urbanos. El manuscrito que sirve de base al presente capítulo muestra precisamente que el arbolado debe entenderse como parte funcional de la infraestructura urbana y no únicamente como un elemento ornamental, y que sus beneficios dependen en gran medida de una planificación adecuada desde las primeras etapas de diseño.

Esta consideración adquiere un significado particular cuando se traslada al entorno escolar. Los patios, corredores exteriores, accesos, zonas deportivas, áreas de espera y espacios de encuentro forman parte de la experiencia educativa y constituyen lugares utilizados diariamente por niños, adolescentes, docentes y familias. En consecuencia, la incorporación de vegetación en estos espacios no debería responder exclusivamente a decisiones estéticas o a campañas ocasionales de arborización. Requiere considerar las características del sitio, las necesidades de la comunidad educativa, las condiciones climáticas, las

funciones que se espera que cumpla la vegetación y el comportamiento futuro de las especies seleccionadas.

La literatura sobre espacios verdes escolares ha ampliado progresivamente esta discusión al mostrar que la presencia y, especialmente, el uso adecuado de entornos naturalizados puede relacionarse con distintas dimensiones de la experiencia escolar. Se han estudiado sus posibles aportes al bienestar, la reducción del estrés, la interacción social, el juego, la actividad física y la percepción que los estudiantes tienen de los espacios que habitan (Chawla et al., 2014; van den Bogerd et al., 2018). Del mismo modo, investigaciones sobre patios escolares y aprendizaje al aire libre sugieren que estos espacios pueden ofrecer oportunidades pedagógicas adicionales cuando se integran intencionalmente a las prácticas docentes y al currículo (van Dijk-Wesselius et al., 2020; Zhang et al., 2022). Estas evidencias, sin embargo, también invitan a evitar interpretaciones simplificadas: disponer de vegetación no garantiza por sí mismo mejores resultados educativos, y los beneficios observados dependen de factores como el diseño del espacio, la calidad de la intervención, las condiciones territoriales y la manera como docentes y estudiantes se apropian de estos lugares.

Desde esta perspectiva cobra especial importancia el principio de "el árbol adecuado en el lugar adecuado", ampliamente utilizado en arboricultura y planificación del arbolado urbano. Este principio parte de una premisa sencilla: una especie puede ofrecer importantes beneficios ambientales y, al mismo tiempo, resultar incompatible con un lugar determinado cuando sus características biológicas y estructurales no corresponden al espacio disponible. El tamaño que alcanzará en su etapa adulta, la arquitectura de la copa, el desarrollo del sistema radical, la velocidad de crecimiento, la estabilidad estructural, los requerimientos de suelo y la proximidad a edificaciones, pavimentos o redes de servicios son variables que deben considerarse antes de plantar. La revisión técnica desarrollada en el trabajo original evidencia que numerosos conflictos entre árboles e infraestructura tienen su origen en decisiones inadecuadas de selección y localización, más que en el crecimiento natural del árbol en sí mismo.

En una institución educativa, esta relación entre árbol y lugar incorpora además una dimensión pedagógica y social. La pregunta ya no es únicamente si una especie puede crecer sin afectar una acera, una cubierta o una red eléctrica, sino también qué función puede desempeñar dentro del espacio escolar. Un árbol puede proporcionar sombra sobre un patio expuesto a altas tempe-

raturas, contribuir al confort de una zona de permanencia, favorecer la biodiversidad, apoyar procesos de educación ambiental o convertirse en objeto de observación y experimentación para diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, la selección del arbolado puede vincular criterios biológicos y de seguridad con decisiones sobre bienestar, aprendizaje y apropiación del territorio.

Esta relación resulta especialmente relevante en contextos tropicales. Las altas temperaturas, la radiación solar, las precipitaciones intensas y las elevadas tasas de crecimiento de numerosas especies demandan una planificación que considere el comportamiento del árbol durante todo su ciclo de vida. El manuscrito original advierte que las condiciones tropicales pueden intensificar tanto el desarrollo de copas como de sistemas radicales y que, cuando estas características no son previstas, aumenta la probabilidad de conflictos con la infraestructura y la necesidad de intervenciones correctivas. En los espacios escolares, además, estas condiciones se relacionan directamente con la posibilidad de utilizar patios y áreas exteriores durante las horas de mayor exposición térmica. Investigaciones recientes sobre naturalización y adaptación climática de patios escolares han mostrado la relevancia de integrar sombra, vegetación y otras soluciones basadas en la naturaleza para mejorar el confort y la habitabilidad de estos espacios (Sanz-Mas et al., 2025; Serrano-Jiménez et al., 2025).

La incorporación de infraestructura verde en las escuelas plantea igualmente una cuestión de equidad. Las condiciones ambientales de los establecimientos educativos no son homogéneas. Existen instituciones con amplia cobertura vegetal y zonas exteriores aprovechables, mientras que otras se localizan en entornos densamente urbanizados, con predominio de superficies impermeables, escasez de sombra o limitadas posibilidades de ampliar sus áreas verdes. Estas diferencias permiten comprender que la sostenibilidad de los espacios escolares no puede analizarse separadamente de las desigualdades territoriales y de las capacidades institucionales para planificar, mantener y aprovechar su infraestructura ambiental. Por ello, avanzar hacia escuelas verdes requiere evitar soluciones estandarizadas y considerar las condiciones específicas de cada institución y de la comunidad en la que se encuentra.

A pesar del crecimiento de la producción científica en estas áreas, persiste una fragmentación relevante. Por una parte, existe una trayectoria consolidada de investigaciones sobre arbolado urbano, arquitectura arbórea, sistemas radicales, biomecánica, servicios ecosistémicos e infraestructura verde. Por otra,

se ha desarrollado una literatura creciente sobre patios verdes, contacto con la naturaleza, aprendizaje al aire libre, bienestar estudiantil y adaptación climática de espacios escolares. Sin embargo, ambos campos no siempre dialogan entre sí. Son menos frecuentes los trabajos que articulan de manera explícita los criterios técnicos para seleccionar y manejar el arbolado con las funciones educativas, sociales y ambientales que este puede cumplir dentro de una institución escolar, particularmente en territorios tropicales.

Ese vacío justifica la necesidad de una aproximación interdisciplinaria. Planificar una escuela verde no consiste simplemente en aumentar el número de árboles, sino en comprender la relación entre especie, lugar, función y comunidad. Una decisión ambientalmente deseable puede generar problemas futuros si no considera las características del árbol adulto; de igual manera, una intervención técnicamente correcta puede desaprovechar parte de su potencial si permanece desconectada del currículo, de la participación estudiantil y de las prácticas de cuidado del entorno. La sostenibilidad del espacio escolar exige, por tanto, integrar conocimiento científico, planificación, necesidades educativas y participación de la comunidad.

Con base en este planteamiento, el capítulo se desarrolla mediante una revisión narrativa de la literatura, orientada a poner en diálogo investigaciones provenientes de la arboricultura urbana, la infraestructura verde, los estudios sobre espacios escolares, el bienestar, la educación ambiental y la adaptación climática. La elección de este enfoque permite examinar aportes conceptuales y empíricos procedentes de campos distintos, identificar relaciones entre ellos y construir una interpretación aplicable al contexto educativo, sin reducir el análisis a una única disciplina.

La pregunta que orienta el trabajo es: ¿cómo puede la planificación del arbolado, sustentada en criterios científicos y educativos, contribuir a construir escuelas más verdes, habitables y resilientes? En correspondencia con ella, el propósito del capítulo es analizar, mediante una revisión narrativa de la literatura, los criterios técnicos, ambientales y educativos que permiten integrar el arbolado y la infraestructura verde en los entornos escolares, considerando sus relaciones con la habitabilidad, el bienestar, el aprendizaje y la resiliencia climática. Desde esta perspectiva, el principio del "árbol adecuado en el lugar adecuado" se amplía: además de garantizar la compatibilidad entre la especie y el espacio físico, invita a pensar qué árboles, en qué lugares y con qué propósitos pueden contribuir a construir territorios educativos más sostenibles.

2.2. Metodología

El capítulo se desarrolló mediante una **revisión narrativa de literatura**, orientada a integrar aportes provenientes de campos que suelen abordarse de manera separada: arboricultura urbana, infraestructura verde, planificación de espacios escolares, bienestar, educación ambiental y adaptación climática. Este tipo de revisión resulta pertinente cuando el propósito no consiste en estimar un efecto único ni en responder una pregunta clínica o experimental altamente delimitada, sino en examinar conceptos, contrastar resultados, reconocer convergencias y construir una interpretación articulada de un problema interdisciplinario (Snyder, 2019; Torraco, 2005).

La revisión tomó como punto de partida el corpus técnico del manuscrito original, centrado en el principio del "árbol adecuado en el lugar adecuado", la arquitectura arbórea, el sistema radical, la compatibilidad con infraestructura, los servicios ecosistémicos y la resiliencia urbana. A este conjunto se incorporó posteriormente literatura específicamente vinculada con espacios verdes escolares, patios naturalizados, confort térmico, bienestar estudiantil, aprendizaje al aire libre, educación ambiental y resiliencia climática, con el propósito de trasladar el análisis desde la planificación urbana general hacia el contexto educativo.

2.2.1. Estrategia de búsqueda y localización de literatura

La búsqueda se estructuró en dos núcleos temáticos complementarios. El primero reunió investigaciones sobre arbolado urbano e infraestructura verde, mientras que el segundo se concentró en la relación entre naturaleza, escuela y experiencia educativa.

Para el primer núcleo se consideraron términos como *urban trees*, *urban forestry*, *green infrastructure*, *tree architecture*, *tree root systems*, *ecosystem services*, *urban resilience*, *urban planning*, *arbolado urbano*, *infraestructura verde*, *arquitectura arbórea* y *planificación urbana*.

La búsqueda complementaria incorporó descriptores en inglés y español relacionados con el contexto educativo, entre ellos *green schoolyards*, *school green spaces*, *school greening*, *outdoor learning*, *environmental education*, *thermal comfort in schools*, *climate-resilient schoolyards*, *schoolyard revegetation*, *patios escolares verdes*, *espacios verdes escolares*, *aprendizaje al aire libre*, *confort térmico escolar* y *educación ambiental*.

Se priorizaron publicaciones localizadas en bases y plataformas académicas de amplia cobertura, entre ellas Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SpringerLink y Google Scholar, complementadas con literatura especializada pertinente al campo educativo y ambiental. La búsqueda se orientó principalmente a trabajos publicados entre 2000 y 2025, aunque se conservaron referencias anteriores cuando constituían aportes conceptuales fundamentales para comprender la arquitectura arbórea, la biomecánica, el manejo del árbol y la evolución de la infraestructura verde.

2.2.2. Criterios de selección

La selección documental respondió a criterios de pertinencia temática, calidad académica y capacidad explicativa, propios de una revisión narrativa. Se priorizaron artículos revisados por pares, revisiones de literatura, estudios empíricos, libros especializados y documentos técnicos procedentes de organismos reconocidos cuando aportaban elementos directamente relacionados con los objetivos del capítulo.

Se consideraron especialmente los trabajos que abordaban al menos una de las siguientes dimensiones: selección y comportamiento de especies arbóreas; interacción entre árboles e infraestructura; regulación térmica y servicios ecosistémicos; naturalización de patios escolares; bienestar y uso de espacios exteriores; aprendizaje al aire libre; educación ambiental; y adaptación de instituciones educativas frente al cambio climático.

Se descartaron documentos duplicados, publicaciones sin relación sustantiva con el problema analizado y estudios centrados exclusivamente en ecosistemas forestales sin posibilidad de transferencia conceptual hacia espacios urbanos o educativos. En el componente escolar se evitó, asimismo, incorporar trabajos en los que la presencia de naturaleza aparecía únicamente como variable secundaria y no aportaba elementos para comprender el diseño, uso o transformación de los espacios educativos.

Debido al carácter narrativo de la revisión, no se estableció un número predeterminado de estudios ni se aplicó un protocolo de metaanálisis o revisión sistemática. La selección buscó construir un corpus suficientemente diverso para poner en diálogo evidencia técnica, ambiental y educativa.

2.2.3. Organización y análisis de la información

Los documentos seleccionados fueron organizados mediante una matriz temática que permitió registrar información básica sobre autoría, año, contexto,

objeto de estudio, enfoque metodológico y principales aportes. Posteriormente, la literatura fue examinada mediante síntesis narrativa y comparación temática, buscando coincidencias, diferencias, tendencias y vacíos entre los campos revisados.

El análisis permitió agrupar la evidencia en cuatro categorías que posteriormente estructuraron el apartado de resultados y discusión:

1. Infraestructura verde escolar y criterios para seleccionar el árbol adecuado, donde se integraron los aportes sobre arquitectura arbórea, sistemas radicales, compatibilidad con infraestructura y función del espacio.
2. Arbolado, bienestar y habitabilidad de los espacios escolares, que reunió evidencia sobre sombra, confort térmico, estrés, interacción social y uso de patios.
3. El espacio verde como recurso pedagógico y escenario de ciudadanía ambiental, centrado en aprendizaje al aire libre, prácticas docentes, educación ambiental y participación estudiantil.
4. Escuelas verdes, resiliencia climática y planificación sostenible, donde se articularon adaptación climática, equidad territorial, mantenimiento y planificación de largo plazo.

Esta organización permitió evitar una lectura fragmentada del problema y analizar el arbolado escolar como un sistema en el que interactúan dimensiones biológicas, espaciales, educativas y sociales.

2.4. Alcances y criterios de interpretación

La revisión no buscó demostrar una relación causal universal entre presencia de vegetación y resultados educativos. Debido a la diversidad de diseños, poblaciones, contextos climáticos y formas de medir los espacios verdes, los hallazgos fueron interpretados atendiendo a sus condiciones específicas. Por esta razón, se privilegiaron formulaciones como "se asocia", "puede contribuir" o "la evidencia sugiere", evitando generalizaciones que no estuvieran respaldadas por los estudios analizados.

El valor de la revisión radica, por tanto, en la integración de dos cuerpos de conocimiento que habitualmente se desarrollan por separado. La literatura arborícola aporta los criterios necesarios para determinar qué especies pueden

desarrollarse de manera segura y sostenible en un lugar determinado; la literatura educativa permite comprender para qué puede servir ese espacio dentro de la experiencia escolar. La articulación de ambas perspectivas constituye la base para interpretar el principio del "árbol adecuado en el lugar adecuado" desde una dimensión específicamente educativa y territorial.

2.3. Resultados y discusión

2.3.1. Infraestructura verde escolar y criterios para seleccionar el árbol adecuado

La revisión de la literatura muestra que el arbolado en los entornos educativos debe dejar de comprenderse como un componente ornamental y comenzar a asumirse como parte de la infraestructura funcional de la escuela. Esta perspectiva coincide con la evolución de la arboricultura urbana, que ha pasado de prácticas centradas en corregir problemas una vez aparecen a modelos preventivos basados en la selección adecuada de especies, la disponibilidad de espacio, las condiciones del suelo y la relación entre crecimiento vegetal e infraestructura construida (Gilman, 2012; Watson et al., 2014). En el ámbito escolar, este cambio implica reconocer que patios, corredores exteriores, accesos, zonas deportivas y áreas de estancia no son espacios residuales, sino ambientes que forman parte de la experiencia educativa cotidiana.

El principio del "árbol adecuado en el lugar adecuado" sintetiza esta visión preventiva. Su aplicación requiere considerar no solo las dimensiones que presenta un individuo al momento de la plantación, sino el comportamiento que tendrá cuando alcance la madurez. La arquitectura de copa, el patrón de ramificación, el desarrollo radical, el porte adulto, la velocidad de crecimiento, la estabilidad estructural y los requerimientos de suelo determinan la relación futura del árbol con pavimentos, edificaciones, luminarias, redes eléctricas y zonas de circulación (Hallé et al., 1978; Gilman, 2012). Esta previsión es especialmente importante en escuelas, donde un error de selección puede traducirse en podas continuas, pérdida prematura del árbol, daños a superficies de uso cotidiano o reducción de la seguridad de estudiantes y trabajadores.

Sin embargo, trasladar este principio al contexto educativo exige ampliar su significado. La compatibilidad de una especie no debería juzgarse únicamente por la ausencia de conflicto con la infraestructura, sino también por la función que se espera que cumpla dentro de la escuela. Un árbol puede ser técnica-

mente viable en determinado patio y, al mismo tiempo, aportar poco a las necesidades reales del espacio si no genera sombra donde se concentra la actividad estudiantil, no contribuye a mejorar el confort de una zona de espera o queda aislado de los lugares que podrían utilizarse pedagógicamente. Por ello, la selección debería relacionar tres dimensiones: características de la especie, condiciones del sitio y función esperada.

Esta articulación aparece con claridad en estudios recientes sobre revegetación escolar. Serrano-Jiménez et al. (2025) analizan la transformación del patio escolar como una estrategia capaz de combinar mitigación del sobrecalentamiento y educación ambiental, lo que supera la idea de plantar únicamente para mejorar la imagen del establecimiento. La intervención vegetal se convierte así en una decisión con consecuencias térmicas, pedagógicas y sociales. En una línea complementaria, Lanza et al. (2021) plantean el uso de árboles, jardines y senderos naturales dentro de patios escolares como parte de un diseño orientado a estudiar conjuntamente el calor, la actividad física y la salud infantil.

La literatura educativa agrega un aspecto que la arboricultura tradicional no suele considerar: el valor del espacio depende también del modo como es utilizado. Zhang et al. (2022) encontraron que las actividades basadas en naturaleza y las experiencias dirigidas por docentes se relacionaban de manera más consistente con la valoración positiva del patio que la simple presencia de elementos naturales. Este resultado introduce una diferencia fundamental entre tener vegetación y construir un entorno educativo verde. La primera condición es física; la segunda exige apropiación, intencionalidad y uso.

Desde esta perspectiva, el árbol adecuado no puede definirse de manera universal. Una especie apropiada para un amplio parque urbano puede resultar inconveniente en un patio pequeño; otra de menor porte puede funcionar correctamente junto a corredores o instalaciones sensibles, pero ofrecer una cobertura insuficiente en zonas donde la prioridad es reducir la exposición solar. La decisión, por tanto, debe responder a un diagnóstico previo del espacio. Esto incluye reconocer dónde se concentran estudiantes, qué áreas reciben mayor radiación, dónde existen redes o edificaciones próximas, qué superficies presentan problemas de drenaje y qué usos pedagógicos se proyectan a largo plazo.

El hallazgo central de este primer eje es que la infraestructura verde escolar requiere pasar de la lógica de "plantar donde haya espacio" a una lógica de

"diseñar el espacio para la función que se busca cumplir". De ese cambio depende buena parte de la sostenibilidad posterior del arbolado.

2.3.2. Arbolado, bienestar y habitabilidad de los espacios escolares

Un segundo núcleo de evidencia se relaciona con la capacidad de la vegetación para modificar las condiciones ambientales y la experiencia cotidiana de los espacios escolares. En este punto, los beneficios del arbolado no pueden separarse de su localización, densidad, desarrollo de copa y relación con las áreas efectivamente utilizadas por la comunidad educativa. La sombra situada sobre un corredor de tránsito frecuente tiene una función distinta a la de un árbol ubicado en un sector sin uso; del mismo modo, un patio con vegetación dispersa no necesariamente ofrece condiciones térmicas adecuadas durante las horas de mayor exposición solar.

Antoniadis et al. (2020) señalan que el confort térmico de los patios escolares debe considerarse como un criterio de diseño, especialmente porque los niños pueden ser particularmente sensibles a condiciones de calor intenso. Esta cuestión adquiere mayor relevancia en ciudades tropicales, donde altas temperaturas, radiación solar y superficies pavimentadas pueden limitar el uso de patios y zonas exteriores durante una parte importante de la jornada. En tales contextos, el arbolado funciona no solo como un componente paisajístico, sino como una forma de infraestructura climática capaz de modificar el microambiente inmediato.

Los árboles aportan sombra y pueden contribuir a reducir la exposición directa a la radiación, pero su efecto debe analizarse junto con otras variables del espacio. La orientación del patio, los materiales de las superficies, la ventilación, la densidad vegetal y la distribución de las copas condicionan el resultado final. De ahí que las intervenciones más sólidas no se limiten a contabilizar árboles, sino que estudien cómo interactúan con el conjunto del espacio. Sanz-Mas et al. (2025), por ejemplo, evaluaron patios escolares intervenidos mediante combinaciones de medidas verdes, azules y grises para adaptación climática y observaron mejoras en la percepción térmica y en la valoración de los espacios por parte de sus usuarios.

El bienestar, sin embargo, no se reduce a la temperatura. Chawla et al. (2014) encontraron que los patios escolares verdes podían ofrecer oportunidades para la recuperación frente al estrés, la interacción social, el desarrollo de competencias y la creación de vínculos de apoyo. Estos resultados son

relevantes porque muestran que las características físicas del entorno influyen en las posibilidades de uso que el espacio ofrece. Un patio completamente pavimentado tiende a concentrar determinadas formas de actividad; uno con diversidad de elementos naturales puede ampliar las opciones para explorar, descansar, conversar, jugar o permanecer temporalmente apartado de actividades de alta intensidad.

En un estudio prospectivo, van den Bogerd et al. (2018) analizaron cambios posteriores a la naturalización de patios escolares y encontraron mejoras en la apreciación del espacio, además de resultados favorables en algunos indicadores de actividad física, apoyo social y atención. No todos los efectos fueron uniformes, lo que resulta importante para interpretar la evidencia con cautela. La naturalización no produce automáticamente las mismas respuestas en todos los estudiantes ni en todos los contextos.

Esta heterogeneidad constituye un hallazgo en sí misma. Parte de la literatura disponible invita a superar discursos excesivamente optimistas según los cuales bastaría introducir vegetación para resolver problemas de estrés, convivencia o desempeño. Los beneficios dependen de la calidad del diseño, la diversidad de usos, la edad de los estudiantes, las características climáticas y la manera como el espacio se incorpora a la vida institucional. Por ello, es más riguroso señalar que los espacios verdes pueden favorecer ciertas condiciones de bienestar que afirmar que las producen de manera directa.

La noción de habitabilidad escolar permite integrar estos elementos. Una escuela habitable es aquella cuyos espacios pueden ser utilizados con seguridad, confort y sentido por quienes los ocupan. La vegetación contribuye a esta condición cuando genera sombra útil, mejora la experiencia ambiental, ofrece lugares de encuentro y amplía las formas de relacionarse con el patio. En contextos de altas temperaturas, este concepto adquiere incluso una dimensión de equidad: disponer de un espacio exterior no significa necesariamente poder utilizarlo durante toda la jornada.

Por tanto, la planificación del arbolado debería partir del análisis de los patrones reales de uso. ¿Dónde esperan las familias? ¿En qué sectores se concentran los estudiantes durante el recreo? ¿Qué recorridos carecen de protección solar? ¿Cuáles son las superficies más calientes? ¿Dónde existe posibilidad de crear áreas de descanso o aprendizaje? Estas preguntas desplazan el énfasis desde la cantidad de vegetación hacia su **localización funcional**.

1.3.3. El espacio verde como recurso pedagógico y escenario de ciudadanía ambiental

La literatura revisada también permite identificar un giro desde la concepción del espacio verde como simple soporte ambiental hacia su comprensión como entorno de aprendizaje. Este cambio resulta decisivo para integrar el capítulo dentro de una obra educativa, porque sitúa al árbol y al patio no solo como objetos de gestión física, sino como recursos capaces de participar en procesos de enseñanza, exploración y construcción de conocimiento.

Van Dijk-Wesselius et al. (2020) estudiaron la utilización de patios verdes como ambientes de aprendizaje y encontraron que los docentes reconocían oportunidades pedagógicas en estos espacios, aunque también reportaban barreras relacionadas con la organización, el manejo del grupo, la disponibilidad de materiales y la preparación para enseñar fuera del aula. El hallazgo es relevante: la transformación física del patio no garantiza su transformación pedagógica. Para que un entorno naturalizado forme parte de la experiencia educativa, debe existir una mediación docente que lo conecte con objetivos de aprendizaje y prácticas concretas.

Zhang et al. (2022) llegan a una conclusión relacionada. En su estudio, las actividades vinculadas con la naturaleza y aquellas dirigidas por docentes presentaron asociaciones más claras con las percepciones positivas de los estudiantes que la presencia aislada de componentes naturales. La implicación es sencilla pero profunda: el valor pedagógico del entorno surge de la interacción con él.

Esta relación puede expresarse en múltiples áreas del currículo. Los árboles permiten observar crecimiento, fenología y biodiversidad; analizar sombra y temperatura; estudiar infiltración y ciclo del agua; medir perímetros, alturas o áreas de copa; producir cartografías del patio; registrar aves e insectos; comparar propiedades del suelo o formular proyectos sobre cambio climático. Estas actividades convierten un componente de la infraestructura escolar en un laboratorio cotidiano.

La evidencia relacionada con aprendizaje académico requiere, sin embargo, una interpretación prudente. Browning y Rigolon (2019), en una revisión sistemática sobre espacios verdes escolares y desempeño académico, encontraron resultados prometedores, pero también una considerable heterogeneidad entre estudios, métricas y contextos. Por ello, no puede sostenerse de manera

general que una mayor presencia de vegetación produzca automáticamente mejores resultados escolares.

Estudios desarrollados en América Latina aportan información adicional. Requia y Adams (2022) analizaron la relación entre exposición a áreas verdes y desempeño académico en estudiantes del Distrito Federal de Brasil y encontraron asociaciones favorables, aunque estas variaban según el indicador utilizado para medir verdor. Jimenez et al. (2023), en un estudio realizado con más de 281.000 estudiantes de Santiago de Chile, identificaron igualmente asociaciones positivas entre verdor escolar y determinados resultados en lectura y matemáticas. La relevancia de estos trabajos no reside únicamente en sus resultados, sino en que aportan evidencia procedente del Sur Global, todavía menos representado en esta línea de investigación.

Mason et al. (2025) profundizaron esta discusión mediante la comparación de clases desarrolladas en espacios verdes y ambientes interiores. Los resultados no fueron idénticos para todos los grupos: mientras que los estudiantes percibieron los espacios verdes como más restaurativos, los efectos sobre aprendizaje conceptual variaron según el nivel educativo. Este tipo de evidencia ayuda a evitar una visión idealizada del aprendizaje al aire libre. La naturaleza puede ampliar oportunidades pedagógicas, pero no reemplaza automáticamente todas las condiciones de enseñanza que ofrece el aula convencional.

Por ello, el principal aporte educativo de los espacios verdes no debería reducirse a la búsqueda de incrementos en pruebas estandarizadas. Su potencial también reside en favorecer aprendizaje situado, observación directa, resolución de problemas, trabajo interdisciplinario y participación en cuestiones ambientales cercanas. El patio escolar puede transformarse en un espacio donde el estudiante no solo recibe información sobre biodiversidad o sostenibilidad, sino que analiza problemas concretos de su propia institución.

Este punto conecta con la ciudadanía ambiental. Participar en un inventario de árboles, identificar zonas con déficit de sombra, monitorear temperaturas, registrar especies o colaborar en decisiones sobre mantenimiento permite trasladar conceptos abstractos de sostenibilidad al territorio inmediato. La escuela deja de enseñar exclusivamente sobre el ambiente y comienza a generar experiencias educativas en y desde el ambiente.

2.3.4. Escuelas verdes, resiliencia climática y planificación sostenible

Los tres ejes anteriores convergen en una idea común: la infraestructura verde alcanza mayor valor cuando forma parte de una estrategia institucional de largo plazo. Las intervenciones puntuales pueden producir mejoras locales, pero su sostenibilidad depende de que exista continuidad en el mantenimiento, capacidad de evaluación y articulación con necesidades ambientales y pedagógicas.

El cambio climático hace más urgente esta planificación. Los patios escolares son espacios particularmente expuestos a radiación solar, aumento de temperaturas, lluvias intensas y modificaciones en los patrones de uso derivados de condiciones ambientales extremas. Lanza et al. (2021) sitúan precisamente el reverdecimiento de patios dentro de una problemática que articula calor, actividad física y salud infantil. Sanz-Mas et al. (2025) muestran, por su parte, que las estrategias de adaptación escolar pueden combinar soluciones vegetales con otras intervenciones orientadas a mejorar la habitabilidad del espacio.

La propuesta de Serrano-Jiménez et al. (2025) resulta especialmente pertinente porque vincula revegetación, mitigación térmica y educación ambiental dentro de un mismo proceso. Este enfoque permite entender que una intervención climática no tiene por qué permanecer separada de la función educativa de la escuela. La plantación, el monitoreo y la evaluación de vegetación pueden convertirse en procesos pedagógicos, al tiempo que producen cambios físicos sobre el entorno.

La planificación sostenible también debe considerar las desigualdades territoriales. Las condiciones de partida entre instituciones son muy diferentes: algunas cuentan con amplias superficies permeables y vegetación consolidada; otras funcionan en espacios densamente construidos, con patios de concreto y escasas posibilidades de expansión. Los estudios de Requia y Adams (2022) y Jimenez et al. (2023) muestran que las relaciones entre verdor, ambiente y educación deben analizarse dentro de contextos socioespaciales específicos. Esto impide asumir que una única solución puede replicarse indistintamente.

En territorios tropicales, además, las condiciones ambientales introducen desafíos propios. El crecimiento rápido de determinadas especies, las lluvias intensas, el desarrollo vigoroso de raíces y copas, y la necesidad de mantenimiento continuo obligan a seleccionar con especial cuidado el material vegetal. Una especie que inicialmente parece adecuada puede convertirse años

después en fuente de conflicto si el espacio disponible no permite su desarrollo adulto. Esta consideración refuerza la necesidad de conservar dentro del capítulo los aportes técnicos de la arboricultura sobre arquitectura, raíces, biomecánica y compatibilidad con infraestructura (Gilman, 2012; Watson et al., 2014).

De la revisión puede derivarse una secuencia de planificación relativamente sencilla: diagnóstico, definición de necesidades, selección de especies, diseño, implementación, mantenimiento e integración pedagógica. El orden es importante. La selección de especies debería ocurrir después de identificar el problema que se pretende resolver y no antes. Si la prioridad es sombra, las variables relevantes serán distintas a las de un proyecto orientado principalmente a biodiversidad, drenaje o aprendizaje científico.

El mantenimiento debe formar parte de esta planificación desde el inicio. Plantar sin prever riego, poda formativa, seguimiento, reposición o manejo de riesgos puede convertir una intervención bien intencionada en una carga futura para la institución. Del mismo modo, la integración pedagógica requiere continuidad: un proyecto de naturalización pierde parte de su potencial educativo si se limita a una jornada simbólica y luego desaparece de las actividades de la escuela.

En este sentido, una escuela resiliente no es únicamente aquella preparada para responder a una emergencia. También es la que logra adaptar progresivamente sus espacios, reducir vulnerabilidades ambientales y utilizar esas transformaciones como oportunidades de aprendizaje. La infraestructura verde permite articular estas dimensiones cuando deja de tratarse como un complemento decorativo y se incorpora a la gestión institucional, al currículo y a la participación de la comunidad.

1.4. Conclusión

El análisis realizado permite responder al objetivo planteado al identificar que la integración del arbolado en los entornos escolares exige una planificación que articule tres niveles de decisión: la compatibilidad técnica de la especie con el sitio, la función ambiental que debe cumplir y el valor educativo que puede adquirir dentro de la vida escolar. Esta articulación desplaza la arborización desde una práctica aislada hacia una estrategia de diseño institucional y territorial.

Los resultados muestran que la utilidad del arbolado depende menos de su presencia cuantitativa que de la relación entre ubicación, función y uso. La selección adecuada de especies debe responder a las condiciones del suelo, el espacio disponible, la infraestructura existente y el comportamiento adulto del árbol, pero también a necesidades concretas de sombra, confort, biodiversidad, circulación, recreación y aprendizaje. De esta manera, el criterio técnico se convierte en una condición para que los beneficios ambientales y pedagógicos puedan sostenerse en el tiempo.

Asimismo, la revisión evidencia que los espacios verdes escolares adquieren mayor relevancia cuando son incorporados de forma intencional a las prácticas educativas. Su potencial no reside únicamente en mejorar las condiciones físicas del entorno, sino en convertirse en escenarios para la observación, la investigación escolar, la educación ambiental y la participación de los estudiantes en el cuidado de su propio territorio.

Una planificación sostenible del arbolado escolar requiere integrar diagnóstico, selección, diseño, mantenimiento y uso pedagógico dentro de una misma estrategia. Esta perspectiva permite comprender la infraestructura verde no como un complemento del espacio educativo, sino como un recurso que puede fortalecer simultáneamente la habitabilidad, la resiliencia y la formación ambiental de la comunidad escolar.

Referencias

Antoniadis, D., Katsoulas, N., & Papanastasiou, D. K. (2020). Thermal environment of urban schoolyards: Current and future design with respect to children's thermal comfort. *Atmosphere, 11*(11), 1144. https://doi.org/10.3390/atmos11111144

Browning, M. H. E. M., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(3), 429. https://doi.org/10.3390/ijerph16030429

Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place, 28*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001

Gilman, E. F. (2012). *An illustrated guide to pruning* (3rd ed.). Delmar Cengage Learning.

Hallé, F., Oldeman, R. A. A., & Tomlinson, P. B. (1978). *Tropical trees and forests: An architectural analysis*. Springer-Verlag.

Jimenez, R. B., Bozigar, M., Janulewicz, P., Lane, K. J., Hutyra, L. R., & Fabian, M. P. (2023). School greenness and student-level academic performance: Evidence from the Global South. *GeoHealth, 7*(8), e2023GH000830. https://doi.org/10.1029/2023GH000830

Lanza, K., Alcazar, M., Hoelscher, D. M., & Kohl, H. W., III. (2021). Effects of trees, gardens, and nature trails on heat index and child health: Design and methods of the Green Schoolyards Project. *BMC Public Health, 21*, 98. https://doi.org/10.1186/s12889-020-10128-2

Mason, L., Mastromatteo, L. Y., Rocchi, C., & Scrimin, S. (2025). Examining the learning benefits of school lessons in green spaces. *International Journal of Educational Research, 134*, 102770. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102770

Requia, W. J., & Adams, M. D. (2022). Green areas and students' academic performance in the Federal District, Brazil: An assessment of three greenness metrics. *Environmental Research, 211*, 113027. https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.113027

Sanz-Mas, M., Continente, X., Brugueras Torrella, S., et al. (2025). Evaluating the effect of green, blue, and gray measures for climate change adaptation on children's well-being in schoolyards in Barcelona. *Landscape and Urban Planning, 253*, 105206. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2024.105206

Serrano-Jiménez, A., Marques-Valderrama, I., Jimenez-Exposito, R. A., Diaz-Lopez, C., Barrios-Padura, Á., Molina-Huelva, M., Becerra-Villanueva, J. A., & Chacartegui, R. (2025). Schoolyard revegetation as a dual mechanism for environmental education and overheat mitigation. *Environmental Development, 54*, 101144. https://doi.org/10.1016/j.envdev.2025.101144

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review, 4*(3), 356–367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

van den Bogerd, N., Coosje Dijkstra, S., Koole, S. L., Seidell, J. C., de Vries, R., & Maas, J. (2018). The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study. *Landscape and Urban Planning, 180*, 15–26. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.08.003

van Dijk-Wesselius, J. E., van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology, 10*, 2919. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919

Watson, G. W., Hewitt, A. M., Custic, M., & Lo, M. (2014). The management of tree root systems in urban and suburban settings II: A review of strategies to mitigate human impacts. *Arboriculture & Urban Forestry, 40*(5), 249–271. https://auf.isa-arbor.com/content/40/5/249

Zhang, Z., Stevenson, K. T., & Martin, K. L. (2022). Use of nature-based schoolyards predicts students' perceptions of schoolyards as places to support learning, play, and mental health. *Environmental Education Research, 28*(9), 1271–1282. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2032612

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Francisco Farnum Castro: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición. El autor leyó y aprobó la versión final del manuscrito y asume la responsabilidad de su contenido.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Farnum Castro, F. (2026). El árbol adecuado en el lugar adecuado: escuelas verdes y territorios educativos sostenibles. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 48-67). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch2

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 3.
Minga, arte y comunidad: cuando el reciclaje se vuelve esperanza

Sandra Milena Daza Barrera

Colegio Silvino Rodriguez, Tunja, Colombia

sandra.daza@iesr.edu.co | https://orcid.org/0009-0000-5167-779X

Rafael Arturo Vargas Quiñones

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia

rafaelarturo.vargas@uptc.edu.co | https://orcid.org/0009-0009-2300-1915

Edwin Tovar Briñez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia

edwin.tovar@uptc.edu.co | https://orcid.org/0000-0001-9116-6839

Resumen

Este capítulo sistematiza la experiencia pedagógica ANDartES "Minga CHUE", desarrollada en la Institución Educativa Los Andes, Boyacá, a partir de la articulación entre arte, trabajo comunitario, reciclaje y participación escolar. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se reconstruyeron los principales sentidos y aprendizajes derivados de la experiencia mediante testimonios, observaciones y fuentes disponibles del proceso. El análisis permitió identificar cinco ejes: el arte como lenguaje de reconocimiento, la minga como práctica de cooperación, el reciclaje como recurso pedagógico y simbólico, la relación entre escuela y comunidad, y las tensiones propias del trabajo colectivo. Los hallazgos muestran que la experiencia amplió las formas de participación estudiantil, favoreció dinámicas de corresponsabilidad y permitió vincular sostenibilidad y creación en actividades concretas. Asimismo, evidenció que la cooperación requiere acompañamiento y que los aprendizajes derivados deben comprenderse como situados, sin pretensión de generalización causal. Se concluye que ANDartES constituye una experiencia pedagógica pertinente para pensar formas integradas de educación artística, ambiental y comunitaria en contextos escolares.

Recibido: 16-07-2026 | Aceptado: 10-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

3.1 Introducción

Las transformaciones experimentadas por la escuela después de la pandemia hicieron visibles problemáticas que, aunque no eran completamente nuevas, adquirieron una intensidad particular en la vida cotidiana de las instituciones educativas. El retorno a la presencialidad estuvo acompañado por dificultades relacionadas con la interacción entre pares, la expresión emocional, la participación colectiva y la reconstrucción de vínculos que durante largos periodos habían estado mediados por pantallas, aislamiento y formas restringidas de comunicación. En este escenario, la escuela tuvo que enfrentar no solamente el desafío de recuperar aprendizajes académicos, también la necesidad de reconstruir espacios de encuentro, reconocimiento y convivencia.

Esta situación adquirió especial relevancia en la Institución Educativa Los Andes, en Boyacá, donde la comunidad educativa identificó la necesidad de generar alternativas pedagógicas capaces de responder a las tensiones presentes en las relaciones escolares y, al mismo tiempo, recuperar el sentido de pertenencia, la creatividad y el trabajo compartido. La respuesta no se estructuró exclusivamente desde mecanismos normativos o disciplinarios, sino desde una apuesta por experiencias que permitieran a los estudiantes crear, participar, expresarse y reconocerse como parte de una comunidad.

En este contexto surgió el proyecto ANDartES "Minga CHUE", concebido como una experiencia pedagógica que articula el arte, la tradición, el emprendimiento, el reciclaje y el trabajo colectivo. La propuesta parte de una comprensión de la escuela que trasciende su función como espacio para la transmisión de contenidos y la concibe como escenario de interacción social, producción simbólica, construcción de identidad y formación para la vida comunitaria. En esta perspectiva, los materiales, las prácticas artísticas y las dinámicas de colaboración adquieren una función pedagógica que supera su dimensión instrumental.

Uno de los rasgos distintivos de la experiencia es la incorporación de la noción de minga como referente para organizar y comprender el trabajo colectivo. Tradicionalmente asociada a prácticas comunitarias andinas sustentadas en la cooperación, la reciprocidad y la participación conjunta, la minga adquiere en el contexto escolar un significado pedagógico particular: aprender y producir con otros, asumir responsabilidades compartidas y reconocer que

el resultado de una actividad colectiva depende de las contribuciones de quienes participan en ella. Desde esta lógica, la experiencia propone una alternativa frente a dinámicas educativas centradas exclusivamente en el rendimiento individual y la fragmentación de los saberes.

A esta dimensión comunitaria se integra el arte como lenguaje de expresión, reconocimiento y construcción de sentidos. Las actividades artísticas desarrolladas en el marco de ANDartES no se limitan a la elaboración de objetos estéticos, sino que constituyen oportunidades para que los estudiantes exploren formas de comunicación, creatividad y cooperación. La construcción de escenografías, ambientaciones y productos a partir de materiales reutilizados permite vincular procesos expresivos con preocupaciones ambientales, prácticas productivas y saberes presentes en el contexto escolar y comunitario.

El reciclaje, en consecuencia, adquiere una doble función. Por una parte, constituye una práctica relacionada con el aprovechamiento de materiales y con los propósitos de la educación ambiental institucional. Por otra, adquiere un valor simbólico y pedagógico al mostrar que aquellos elementos considerados inicialmente como desechos pueden ser resignificados y transformados mediante procesos creativos. Cartón, botellas, tapas, papel y otros materiales se convierten en recursos para producir objetos, escenarios y composiciones que expresan ideas construidas colectivamente.

La articulación entre arte, minga y reciclaje permite comprender ANDartES "Minga CHUE" como una experiencia que busca conectar dimensiones habitualmente tratadas de manera separada dentro de la escuela: creación artística, educación ambiental, emprendimiento, identidad cultural, convivencia y participación comunitaria. Esta integración se relaciona, además, con la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas contextualizadas, capaces de dialogar con las características del territorio y con las experiencias de los propios estudiantes.

Desde esta perspectiva, el interés de la experiencia no radica únicamente en describir las actividades desarrolladas durante el proyecto, sino en analizar los sentidos pedagógicos que pueden derivarse de su implementación. En particular, resulta relevante comprender de qué manera una propuesta sustentada en la creación artística, la cooperación y la reutilización de materiales puede constituirse en un escenario para el reconocimiento de los estudiantes, la construcción colectiva y la resignificación de la experiencia escolar.

Por esta razón, el presente capítulo tiene como propósito analizar y sistematizar la experiencia pedagógica ANDartES "Minga CHUE", identificando los principales aprendizajes y sentidos emergentes de la articulación entre arte, trabajo comunitario, reciclaje y educación contextualizada en la Institución Educativa Los Andes. Más que atribuir efectos causales a la experiencia, se busca reconstruir sus fundamentos, prácticas y aprendizajes, reconociendo tanto sus posibilidades pedagógicas como las tensiones que acompañan este tipo de propuestas.

La reflexión se organiza alrededor de tres referentes conceptuales principales. El primero corresponde al vínculo entre arte, identidad y convivencia, entendido desde la capacidad de la experiencia artística para favorecer otras formas de expresión, sensibilidad y relación con los demás. El segundo aborda la minga como principio pedagógico y comunitario, recuperando su valor como práctica asociada a la colaboración, la reciprocidad y la construcción colectiva. Finalmente, se analiza la relación entre reciclaje, sostenibilidad y resignificación, considerando el aprovechamiento de materiales como una práctica que articula educación ambiental, creatividad y transformación simbólica.

A partir de estos referentes, el capítulo avanza posteriormente hacia la reconstrucción metodológica de la experiencia, la identificación de aprendizajes emergentes y su discusión en relación con los fundamentos pedagógicos que orientaron el proyecto. De este modo, se pretende aportar a la comprensión de aquellas prácticas educativas que encuentran en el territorio, la creación y la acción colectiva posibilidades para construir una escuela más participativa, sensible y vinculada con su comunidad.

3.1.1 Referentes teóricos y conceptuales

La comprensión de la experiencia ANDartES "Minga CHUE" requiere reconocer que sus diferentes componentes no operan de manera independiente. El arte, la construcción de identidad, las prácticas comunitarias, el reciclaje y la educación ambiental forman parte de una misma apuesta pedagógica orientada a vincular conocimientos, sensibilidades y formas de participación dentro de la vida escolar. Por esta razón, el marco conceptual del capítulo se estructura a partir de tres ejes interrelacionados: el arte como experiencia formativa y mecanismo de reconocimiento; la minga como principio de cooperación y construcción comunitaria; y el reciclaje como práctica educativa vinculada con la sostenibilidad y la resignificación.

Estos referentes no buscan constituir un modelo cerrado para interpretar la experiencia, sino ofrecer categorías que permitan comprender los sentidos presentes en las actividades desarrolladas. Desde esta perspectiva, ANDartES puede analizarse como un espacio en el que la producción artística adquiere una dimensión social; la cooperación recupera elementos propios de las prácticas comunitarias; y la reutilización de materiales permite establecer relaciones entre creatividad, responsabilidad ambiental y transformación.

3.1.1.1 Arte, identidad y convivencia

La incorporación del arte en los procesos educativos puede comprenderse más allá de su función decorativa o de su ubicación tradicional dentro de asignaturas específicas. Herbert Read (1956) planteó tempranamente la relevancia del arte dentro de la formación humana, destacando su relación con la libertad, la sensibilidad y el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, la educación artística no se limita al dominio técnico de determinadas formas expresivas, sino que participa en la manera en que los sujetos interpretan su experiencia y establecen relaciones con su entorno.

Esta concepción resulta especialmente pertinente en contextos escolares donde predominan dinámicas centradas en la repetición, la estandarización o la evaluación del conocimiento desde criterios predominantemente cognitivos. Frente a estas lógicas, el arte introduce formas alternativas de conocer, comunicar y construir significado. La imagen, el color, el movimiento, la composición y la producción material posibilitan expresar aspectos de la experiencia que no siempre encuentran lugar en el lenguaje convencional.

Eisner (2004) amplía esta comprensión al señalar que las artes favorecen formas complejas de pensamiento y sensibilidad, en la medida en que exigen observar, interpretar, elegir, relacionar y otorgar significado. La experiencia artística no constituye, por tanto, una actividad meramente complementaria dentro del currículo; puede convertirse en una forma de comprender la realidad y de explorar las múltiples posibilidades desde las cuales esta puede ser representada.

Desde esta perspectiva, la creación artística posee también una dimensión identitaria. Crear implica tomar decisiones respecto de aquello que se desea representar, los símbolos utilizados, las experiencias que se consideran significativas y las maneras de comunicarlas. En el contexto de ANDartES, los procesos de creación permiten vincular prácticas escolares con experiencias per-

sonales, familiares y comunitarias, favoreciendo que los estudiantes reconozcan elementos de su propio contexto dentro de aquello que producen.

La identidad no se entiende aquí como una condición fija ni homogénea, sino como un proceso construido en relación con otros. La escuela constituye uno de los escenarios en los que niños, niñas y jóvenes negocian continuamente formas de pertenecer, reconocerse y diferenciarse. En este sentido, las prácticas artísticas pueden abrir espacios para que diversas experiencias sean expresadas sin reducirlas a una única forma legítima de participación.

Desde una perspectiva contemporánea, la educación cultural y artística puede favorecer procesos de reconocimiento identitario, participación, empatía y construcción de vínculos, especialmente cuando las experiencias formativas dialogan con los contextos culturales de los estudiantes (UNESCO, 2024).

Esta dimensión adquiere particular importancia cuando la producción artística se desarrolla colectivamente. En estos casos, crear exige escuchar, negociar, distribuir responsabilidades y reconocer que el resultado final depende de múltiples aportes. La experiencia estética se vincula entonces con aprendizajes relacionados con la convivencia. No se trata simplemente de compartir un espacio físico, sino de construir algo conjuntamente y asumir las tensiones que surgen de la interacción entre distintas ideas, habilidades y expectativas.

En ANDartES, la elaboración de elementos escenográficos y ambientaciones para las actividades desarrolladas por estudiantes de educación media permite observar esta articulación. La producción estética se encuentra vinculada con objetivos comunes y demanda cooperación entre quienes participan. De esta manera, las actividades artísticas adquieren también una dimensión ética, en tanto requieren compromiso con las tareas, responsabilidad frente al grupo y reconocimiento del trabajo realizado por otros.

Esta concepción dialoga igualmente con los planteamientos de la educación artística en Colombia. La Ley 397 de 1997 reconoce la importancia de la cultura y de las expresiones artísticas dentro del desarrollo social, mientras que los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2004) proponen comprender la educación artística como una experiencia significativa e interdisciplinaria que puede relacionarse con otras áreas de conocimiento y con los contextos particulares de los estudiantes.

ANDartES se sitúa en esta lógica al articular prácticas artísticas con emprendimiento, educación ambiental, convivencia y reconocimiento del contexto. El arte no constituye entonces una actividad aislada de la dinámica institu-

cional, sino un eje desde el cual pueden establecerse conexiones entre saberes, experiencias y formas de participación.

En consecuencia, la relación entre arte, identidad y convivencia constituye uno de los fundamentos para interpretar la experiencia. El interés pedagógico no reside únicamente en los productos elaborados, sino en los procesos de interacción, expresión y reconocimiento que acompañan su construcción. El arte funciona, desde esta perspectiva, como un lenguaje que permite producir significados compartidos y generar experiencias en las que el estudiante participa no solo como receptor de conocimientos, sino también como creador.

3.1.1.2 La minga como principio pedagógico y comunitario

Uno de los elementos conceptuales más relevantes de ANDartES "Minga CHUE" es la incorporación de la minga como referente para comprender el trabajo realizado dentro de la comunidad escolar. Históricamente vinculada con formas de organización comunitaria presentes en diferentes pueblos indígenas y campesinos de América Latina, la minga se caracteriza por la realización colectiva de tareas orientadas hacia un propósito compartido.

Su relevancia pedagógica reside en que introduce una lógica distinta de aquellas prácticas educativas basadas exclusivamente en la competencia individual. En una minga, el resultado no depende únicamente de las capacidades particulares de una persona, sino de la posibilidad de coordinar esfuerzos, asumir responsabilidades y reconocer que el aporte de cada participante adquiere significado dentro de una acción colectiva.

Trasladada al contexto escolar, esta lógica permite comprender el aprendizaje como un proceso construido con otros. El estudiante deja de ser concebido solamente como individuo que desarrolla determinadas competencias y puede ser reconocido también como integrante de una comunidad que participa en la producción de conocimientos, objetos, experiencias y soluciones.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, el conocimiento no puede desligarse de la experiencia histórica y concreta de quienes aprenden. Freire (1997) concibe la práctica educativa como una relación con el mundo vivido, en la cual los sujetos interpretan su realidad y construyen conocimiento a partir del diálogo, la experiencia y su contexto.

Esta relación entre conocimiento y comunidad encuentra también puntos de encuentro con los planteamientos de Walsh (2012), particularmente en cuanto al reconocimiento de saberes que históricamente han ocupado posi-

ciones periféricas frente a las formas hegemónicas de conocimiento. Desde esta perspectiva, recuperar prácticas comunitarias dentro de la escuela no consiste simplemente en incorporar elementos culturales como recursos ornamentales, sino en reconocer otras formas de relacionarse, aprender y producir sentido.

En el caso de ANDartES, la minga permite interpretar el trabajo colectivo realizado por los estudiantes alrededor de la construcción de escenarios, la preparación de productos, la reutilización de materiales y la organización de actividades compartidas. Cada una de estas acciones requiere distribución de funciones y coordinación entre participantes, pero adquiere además un sentido colectivo en la medida en que el producto final representa el esfuerzo del grupo y no exclusivamente el desempeño de un estudiante.

La minga, entendida desde esta perspectiva, puede convertirse en un principio pedagógico sustentado en cuatro elementos fundamentales: cooperación, corresponsabilidad, reciprocidad y construcción colectiva. La cooperación implica reconocer que determinados objetivos requieren del trabajo de varias personas; la corresponsabilidad supone asumir compromisos frente al proceso común; la reciprocidad remite al intercambio de saberes, apoyos y capacidades; y la construcción colectiva reconoce que el resultado pertenece al grupo y se nutre de contribuciones diversas.

Esta interpretación evita reducir la minga a una metáfora superficial. Su potencial pedagógico reside precisamente en cuestionar aquellas formas de escolarización donde los saberes se fragmentan, las actividades se individualizan y el éxito se mide únicamente a partir del rendimiento particular. Frente a ello, la minga introduce la pregunta por aquello que puede aprenderse cuando la escuela se organiza alrededor de propósitos compartidos.

En este sentido, ANDartES permite aproximarse a la minga como una práctica que atraviesa tanto la dimensión productiva como la dimensión relacional de la experiencia. Construir un escenario, elaborar una pieza artística o preparar una muestra escolar supone intervenir materiales, pero también establecer acuerdos, resolver diferencias y reconocer capacidades diversas dentro del grupo.

Por consiguiente, la minga funciona en este capítulo como una categoría para analizar la dimensión comunitaria del proyecto. Más que afirmar que toda actividad colectiva constituye automáticamente una minga, interesa identificar en qué medida la experiencia desarrollada recupera principios asociados

al trabajo compartido, al reconocimiento mutuo y a la construcción de propósitos comunes dentro de la escuela.

3.1.1.3 Reciclaje, sostenibilidad y resignificación

El tercer eje conceptual de la experiencia corresponde a la relación entre reciclaje, educación ambiental y procesos de resignificación. En ANDartES "Minga CHUE", la utilización de materiales reciclables no se plantea únicamente como una estrategia para reducir costos o disponer de recursos para las actividades artísticas. Su incorporación adquiere una dimensión pedagógica al vincular el aprovechamiento de materiales con procesos de creación, reflexión ambiental y transformación simbólica.

Cartón, plástico, botellas, papel, tapas y otros elementos que normalmente serían considerados residuos son incorporados a la elaboración de escenografías, ambientaciones y objetos producidos dentro del proyecto. Esta transformación material permite que los estudiantes experimenten de manera concreta una idea fundamental de la educación ambiental: determinados objetos pueden adquirir nuevos usos y significados cuando se modifican las formas en que son observados y utilizados.

La educación ambiental desarrollada desde esta perspectiva se distancia de aquellas prácticas limitadas a la transmisión de información sobre problemas ecológicos o a la realización ocasional de campañas de recolección de residuos. La sostenibilidad puede comprenderse como una práctica que implica modificar formas de actuar, producir y relacionarse con los recursos disponibles.

Sterling (2010) señala que una educación orientada hacia la sostenibilidad requiere procesos de aprendizaje transformadores capaces de articular pensamiento, participación y acción. Esto supone avanzar desde el conocimiento abstracto de los problemas ambientales hacia experiencias en las que los sujetos participen activamente en la búsqueda y construcción de alternativas.

Esta perspectiva guarda relación con el planteamiento de Morin (1999) respecto de la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento. Comprender los problemas contemporáneos exige establecer relaciones entre dimensiones que tradicionalmente han sido abordadas de manera separada. Desde este enfoque, una práctica de reciclaje dentro de la escuela puede involucrar simultáneamente conocimientos ambientales, creación artística, organi-

zación colectiva, decisiones económicas y reflexiones relacionadas con el consumo.

La experiencia ANDartES se sitúa precisamente en este cruce. La reutilización de materiales permite conectar el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) con actividades artísticas y procesos de emprendimiento desarrollados por los estudiantes. De esta manera, el componente ambiental deja de funcionar exclusivamente como contenido temático y se incorpora a una experiencia práctica de producción.

Sin embargo, el interés de la reutilización de materiales no se limita a su dimensión ecológica. Dentro de la experiencia aparece también un proceso de resignificación. Un elemento inicialmente considerado desecho adquiere una nueva función cuando es transformado mediante creatividad, trabajo y cooperación. Este proceso puede ser interpretado pedagógicamente como una oportunidad para cuestionar las formas habituales de asignar valor a objetos y recursos.

La resignificación no implica afirmar que la reutilización de materiales produzca por sí misma transformaciones personales o emocionales. Más prudentemente, permite reconocer que el proceso creativo ofrece una experiencia concreta en la que aquello que había perdido utilidad puede ser reinterpretado y convertido en un nuevo recurso. Esa experiencia material adquiere valor pedagógico porque hace visible la posibilidad de pensar alternativas frente a prácticas basadas exclusivamente en desechar y reemplazar.

Asimismo, la relación entre reciclaje y emprendimiento introduce una dimensión adicional. Los estudiantes pueden reconocer que la creación de productos o ambientaciones no requiere necesariamente utilizar materiales nuevos ni incrementar indiscriminadamente el consumo. La reutilización abre posibilidades para pensar formas de producción orientadas por criterios de creatividad y aprovechamiento responsable de recursos.

En el marco de ANDartES, sostenibilidad y creatividad aparecen así estrechamente relacionadas. La preocupación ambiental no se presenta únicamente mediante discursos sobre el cuidado del planeta, sino mediante decisiones concretas respecto de los materiales utilizados, las formas de transformarlos y los significados que adquieren dentro de la experiencia escolar.

Por esta razón, el reciclaje constituye una categoría central para comprender el proyecto, pero no debe interpretarse exclusivamente en términos de impacto ambiental medible. La información disponible permite analizar prin-

cipalmente su dimensión educativa, creativa y simbólica. En consecuencia, más que afirmar que ANDartES produjo cambios verificables en indicadores ambientales, interesa comprender cómo la reutilización de materiales se integró a una experiencia que buscó relacionar sostenibilidad, creación artística, trabajo colectivo y formación escolar.

Los tres ejes desarrollados (arte, minga y reciclaje) permiten construir una lectura integrada de la experiencia. El arte aporta lenguajes para crear y expresar; la minga introduce principios de cooperación y corresponsabilidad; y el reciclaje vincula la creación con prácticas de sostenibilidad y resignificación. Su articulación constituye el fundamento conceptual desde el cual se realizará posteriormente la reconstrucción de la experiencia y el análisis de sus principales aprendizajes pedagógicos.

3.2. Metodología y ruta de sistematización de la experiencia

La aproximación metodológica adoptada para la comprensión de ANDartES "Minga CHUE" se inscribe en una perspectiva cualitativa e interpretativa orientada a la sistematización de una experiencia pedagógica. Esta elección responde a la naturaleza misma del objeto de interés: más que medir el impacto del proyecto mediante indicadores estandarizados o establecer relaciones causales entre variables, se busca reconstruir la experiencia, comprender los sentidos atribuidos a ella por quienes participaron y reconocer los aprendizajes pedagógicos que emergieron de su desarrollo en el contexto particular de la Institución Educativa Los Andes, en Boyacá.

La investigación cualitativa resulta pertinente cuando el interés se centra en comprender fenómenos educativos desde las experiencias, significados y prácticas de los sujetos que los viven. Taylor y Bogdan (1987) sostienen que este tipo de aproximación permite acercarse a las personas y a los escenarios desde una perspectiva holística, procurando comprender los acontecimientos dentro de los contextos en los que adquieren significado. Desde esta mirada, la experiencia educativa no puede fragmentarse únicamente en variables aisladas, pues los procesos de creación artística, convivencia, trabajo colectivo, identidad y educación ambiental que confluyen en ANDartES se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

Esta perspectiva supone también reconocer el carácter situado del conocimiento. La experiencia analizada se desarrolla en una institución educativa concreta y responde a circunstancias, necesidades, relaciones y dinámicas

propias de su comunidad. Por ello, el interés del proceso de sistematización no consiste en pretender una generalización estadística de lo ocurrido, sino en producir una comprensión suficientemente profunda de la experiencia que permita identificar aprendizajes, tensiones y posibilidades susceptibles de dialogar con otros escenarios educativos.

En este sentido, la metodología encuentra un referente central en la concepción de sistematización de experiencias desarrollada por Jara Holliday (2018), quien la entiende como un proceso de interpretación crítica de una experiencia vivida que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, busca descubrir la lógica del proceso, los factores que intervinieron en él, las relaciones establecidas entre ellos y las razones por las cuales la experiencia adquirió determinadas características. Desde esta perspectiva, sistematizar no equivale a realizar una descripción cronológica de actividades ni a elaborar una memoria institucional del proyecto. Implica volver sobre lo vivido, organizarlo, interrogarlo y producir conocimiento a partir de la práctica.

La experiencia ANDartES "Minga CHUE" se presta particularmente para este tipo de abordaje porque surgió y se desarrolló desde la propia dinámica escolar. Su interés no reside solamente en las actividades realizadas, sino en las relaciones que se fueron construyendo entre creación artística, reutilización de materiales, trabajo colectivo, emprendimiento, identidad y convivencia. La sistematización permite, por tanto, desplazar la mirada desde la pregunta por "qué actividades se hicieron" hacia interrogantes de mayor alcance pedagógico: qué significaron esas actividades para quienes participaron, qué formas de relación promovieron, qué aprendizajes permitieron reconocer y qué tensiones estuvieron presentes durante su desarrollo.

La reconstrucción de la experiencia se concentró en el proyecto pedagógico desarrollado en la Institución Educativa Los Andes y, particularmente, en las actividades articuladas alrededor de ANDartES "Minga CHUE". El escenario educativo involucró principalmente a estudiantes de educación media, con participación de grados décimo y undécimo en diferentes componentes de la propuesta. El manuscrito original señala, por ejemplo, que estudiantes de décimo participaron en procesos relacionados con el diseño y elaboración de escenografías, mientras que estudiantes de undécimo desarrollaron productos asociados con componentes agroindustriales y de emprendimiento. La experiencia también involucró a docentes y familias en distintos momentos de interacción y valoración de las actividades desarrolladas.

Dado que el propósito es reconstruir una experiencia pedagógica ya realizada, los participantes no se conciben como una muestra estadística representativa, sino como actores vinculados directamente con el proceso. Esta consideración resulta coherente con la tradición cualitativa, en la cual la selección de los participantes se relaciona con su capacidad para aportar información significativa acerca del fenómeno estudiado. En términos de Patton (2002), el interés de este tipo de selección intencional reside en obtener casos ricos en información que permitan comprender en profundidad aquello que se investiga, antes que alcanzar representatividad numérica.

Las fuentes de información corresponden a los recursos que efectivamente fueron utilizados durante el desarrollo y valoración del proyecto. El documento base reporta la realización de entrevistas individuales, encuestas abiertas y observación participativa como mecanismos empleados para recuperar las percepciones y experiencias de estudiantes, docentes y familias. Estos recursos son consistentes con una aproximación cualitativa en la medida en que permiten recuperar narrativas, apreciaciones y situaciones observadas durante el proceso sin reducirlas exclusivamente a indicadores cuantitativos.

La entrevista, dentro de esta perspectiva, puede ser entendida como un espacio de interacción orientado a comprender la manera en que las personas interpretan determinados acontecimientos de su experiencia. Kvale (1996) plantea que la entrevista cualitativa busca acceder al mundo vivido de los participantes y comprender los significados que estos atribuyen a sus experiencias. En el caso de ANDartES, los testimonios adquieren valor precisamente porque permiten aproximarse a la manera en que los actores escolares interpretaron su participación en las actividades y los significados asociados al trabajo desarrollado colectivamente.

Las encuestas abiertas cumplen una función complementaria. A diferencia de los instrumentos cerrados orientados a obtener frecuencias o puntuaciones, las preguntas abiertas permiten que los participantes expresen valoraciones y experiencias empleando sus propios términos. Su utilidad dentro de esta sistematización se encuentra, por tanto, en la posibilidad de reconocer temas recurrentes y formas diversas de interpretar lo vivido, más que en la generación de resultados estadísticos.

La observación participativa constituye otro componente relevante, particularmente porque la experiencia tuvo lugar dentro de la cotidianidad escolar y estuvo vinculada con actividades prácticas. En la tradición cualitativa, la observación permite aproximarse a los comportamientos, interacciones y si-

tuaciones en el contexto en que ocurren. Como señala Angrosino (2007), observar supone prestar atención sistemática tanto a las acciones como a las relaciones y significados que se construyen en determinados escenarios sociales. Dentro de ANDartES, este recurso permitió atender a las formas de participación, cooperación, distribución de responsabilidades y resolución de situaciones propias del trabajo colectivo.

La reconstrucción analítica se orientó mediante los ejes conceptuales previamente desarrollados en el capítulo: arte, identidad y convivencia; minga y construcción comunitaria; y reciclaje, sostenibilidad y resignificación. Estos ejes funcionaron como referentes iniciales para ordenar e interpretar la experiencia, sin asumirlos como categorías rígidas destinadas a confirmar anticipadamente una explicación. El propósito fue utilizarlos como puntos de entrada para reconocer regularidades, relaciones, tensiones y aprendizajes presentes en los testimonios y situaciones descritas.

El análisis siguió así una lógica interpretativa y temática. En términos generales, este procedimiento supone realizar una lectura reiterada de la información disponible, identificar unidades de sentido, reconocer temas recurrentes y establecer relaciones entre ellos. Miles, Huberman y Saldaña (2014) explican que el análisis cualitativo implica procesos interrelacionados de condensación de la información, organización de los datos y construcción de conclusiones interpretativas. Aplicado a esta experiencia, el procedimiento permitió pasar de la descripción de actividades concretas a la identificación de sentidos pedagógicos asociados con la creación, la cooperación, la reutilización de materiales y la pertenencia a una experiencia colectiva.

La primera operación consistió en reconstruir la secuencia general del proyecto y reconocer las prácticas que configuraron su desarrollo. Posteriormente, se organizaron las experiencias y testimonios disponibles de acuerdo con los sentidos que expresaban, buscando identificar recurrencias relacionadas con la participación, el reconocimiento personal, la colaboración, la creación artística, la resignificación de los materiales y la relación con la comunidad. Finalmente, estas recurrencias fueron interpretadas a la luz de los referentes teóricos del capítulo, estableciendo un diálogo entre lo ocurrido en la experiencia y las perspectivas conceptuales sobre arte, pedagogía comunitaria y sostenibilidad.

Este procedimiento no pretende afirmar que todos los participantes experimentaron el proyecto de la misma manera. Por el contrario, una lectura cualitativa requiere reconocer tanto los aspectos valorados positivamente como

las dificultades y tensiones presentes durante el proceso. El manuscrito original registra, por ejemplo, situaciones de miedo inicial, inseguridad frente a la presentación de ideas e incomodidad de algunos estudiantes ante la necesidad de trabajar con otros. Lejos de ser consideradas elementos marginales, estas situaciones forman parte de la experiencia y resultan relevantes para comprender el aprendizaje colectivo como un proceso que también incluye negociación, incertidumbre y adaptación.

La interpretación de los testimonios se realizó igualmente desde una posición de cautela frente a las posibilidades explicativas de la información disponible. Por esta razón, expresiones asociadas con autoestima, empatía, pertenencia o convivencia se entienden principalmente como percepciones y sentidos emergentes de la experiencia, y no como efectos causales demostrados mediante instrumentos psicométricos o diseños experimentales. Esta distinción resulta metodológicamente necesaria, pues permite mantener correspondencia entre el tipo de evidencia disponible y el alcance de las conclusiones derivadas de ella.

En términos de rigor, la sistematización se sustenta en la posibilidad de contrastar diferentes formas de aproximación a la experiencia. La utilización conjunta de observaciones, respuestas abiertas y testimonios permite aproximarse a un mismo fenómeno desde diferentes fuentes. Denzin (1978) planteó la triangulación como una estrategia orientada a enriquecer la comprensión de los fenómenos sociales mediante la consideración de distintos tipos de información y perspectivas. En este caso, la convergencia entre aquello que fue observado durante las actividades y aquello que los participantes expresaron posteriormente constituye un criterio de apoyo para la interpretación, aunque no elimina las limitaciones inherentes a una reconstrucción retrospectiva.

En esta misma línea, los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985) para valorar la calidad de la investigación cualitativa resultan pertinentes. Más que recurrir exclusivamente a los conceptos tradicionales de validez y confiabilidad derivados de diseños experimentales, estos autores plantean criterios como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Para esta experiencia, la credibilidad se relaciona con mantener las interpretaciones próximas a las situaciones y testimonios efectivamente disponibles; la transferibilidad exige describir suficientemente el contexto para que otros lectores puedan valorar la pertinencia de los aprendizajes en escenarios similares; y la confirmabilidad implica distinguir entre aquello que procede de las voces y

situaciones observadas y aquello que corresponde a la interpretación de quienes sistematizan la experiencia.

Un elemento especialmente importante en este proceso es la reflexividad. Al tratarse de una experiencia pedagógica desarrollada desde la propia institución y reconstruida por actores próximos a ella, quienes sistematizan no se encuentran completamente separados del fenómeno analizado. Esta cercanía constituye una fortaleza, porque permite comprender aspectos del contexto que podrían resultar poco visibles para un observador externo, pero también representa un desafío, dado que puede favorecer interpretaciones excesivamente positivas de la experiencia. Reconocer esta posición obliga a mantener una lectura crítica que considere logros, dificultades y límites, evitando presentar el proyecto únicamente desde una narrativa celebratoria.

Las consideraciones éticas también forman parte de esta aproximación. La sistematización de experiencias educativas supone trabajar con narrativas, percepciones y producciones vinculadas con personas concretas, entre ellas estudiantes que pueden ser menores de edad. En consecuencia, la utilización académica de testimonios debe atender principios de confidencialidad, respeto, voluntariedad y protección de la identidad. En el capítulo, los testimonios se presentan evitando información que permita identificar directamente a los participantes y se utilizan exclusivamente para comprender sentidos vinculados con la experiencia educativa.

De igual manera, la presentación de los hallazgos procura no emitir juicios individuales sobre los participantes ni convertir experiencias particulares en afirmaciones generalizables sobre toda la comunidad escolar. El propósito de la sistematización es producir conocimiento pedagógico a partir de una experiencia colectiva, preservando la dignidad y el reconocimiento de quienes hicieron parte de ella. Cualquier utilización de registros visuales, nombres propios o testimonios identificables deberá contar, además, con las autorizaciones institucionales y personales correspondientes antes de su publicación.

Esta estrategia metodológica reconoce sus propios límites. La sistematización retrospectiva no permite establecer relaciones causales ni determinar que los cambios percibidos sean atribuibles exclusivamente a ANDartES "Minga CHUE". Tampoco pretende producir resultados generalizables a todas las instituciones educativas. Su aporte reside en otro lugar: reconstruir críticamente una experiencia situada, identificar los sentidos y aprendizajes que emergieron de ella y convertir la práctica educativa en objeto de reflexión sistemática.

Desde esta perspectiva, la metodología adoptada resulta coherente con el propósito general del capítulo. La experiencia no es presentada como un experimento destinado a probar la eficacia de una intervención, sino como una práctica educativa susceptible de generar conocimiento cuando es reconstruida, interrogada e interpretada críticamente. Esta ruta permite pasar de la memoria de lo realizado a una comprensión pedagógica de sus significados y crea las condiciones para presentar, en el apartado siguiente, los principales resultados y aprendizajes emergentes de ANDartES "Minga CHUE".

3.3. Resultados y aprendizajes emergentes

La reconstrucción de la experiencia ANDartES "Minga CHUE" permitió identificar un conjunto de aprendizajes vinculados con la creación artística, el trabajo colectivo, la reutilización de materiales y la relación entre escuela y comunidad. Estos resultados no se presentan como efectos causales atribuibles exclusivamente al proyecto, sino como sentidos y aprendizajes que emergen de las prácticas desarrolladas, de las observaciones realizadas durante el proceso y de las percepciones recogidas entre los actores vinculados con la experiencia.

La lectura de la información disponible permitió reconocer cinco ejes principales: el arte como lenguaje de reconocimiento; la minga como práctica de cooperación; el reciclaje como recurso pedagógico y simbólico; la relación entre escuela, comunidad y sentido de pertenencia; y las tensiones propias del trabajo colectivo. Estos ejes permiten pasar de una descripción general de las actividades a una interpretación pedagógica de aquello que ocurrió durante su desarrollo. La Tabla 1 sintetiza los principales aprendizajes identificados.

Tabla 3.1.

Principales aprendizajes emergentes de la experiencia ANDartES "Minga CHUE"

Eje emergente	Manifestaciones identificadas en la experiencia	Aprendizaje pedagógico
Arte y reconocimiento	Elaboración de escenografías, composiciones y recursos visuales	La creación permitió formas alternativas de expresión y participación
Trabajo colectivo	Distribución de tareas, construcción conjunta y apoyo	Los productos dependieron de la cooperación y de responsabi-

	entre estudiantes	lidades compartidas
Reciclaje y resignificación	Uso de cartón, botellas, tapas, papel y otros materiales reutilizables	Los residuos adquirieron nuevas funciones mediante procesos creativos
Escuela y comunidad	Participación de estudiantes, docentes y familias en torno a las actividades	La experiencia favoreció espacios de encuentro y reconocimiento de los aportes colectivos
Tensiones del proceso	Miedo inicial, inseguridad, dificultad para exponer ideas y trabajar con otros	La cooperación requiere acompañamiento, negociación y adaptación progresiva

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de la experiencia ANDartES "Minga CHUE".

3.3.1 El arte como lenguaje de reconocimiento

Uno de los aprendizajes más visibles de la experiencia se relaciona con el papel que adquirió el arte como una forma de expresión y participación dentro de la escuela. Las actividades desarrolladas no se limitaron a la reproducción de técnicas artísticas, sino que permitieron a los estudiantes intervenir materiales, tomar decisiones estéticas, construir ambientaciones y participar en la elaboración de productos destinados a ser presentados ante otros miembros de la comunidad educativa.

En este proceso, el valor pedagógico no estuvo únicamente en el objeto terminado. El acto de crear permitió que capacidades que no siempre tienen una presencia central en las prácticas académicas convencionales —como la imaginación, la composición, la creatividad manual, la sensibilidad estética o la capacidad para resolver problemas prácticos— adquirieran visibilidad dentro de la experiencia escolar.

Esta dimensión resulta particularmente significativa porque amplía las formas mediante las cuales un estudiante puede participar y ser reconocido. El rendimiento escolar suele expresarse prioritariamente a través de resultados escritos, evaluaciones o actividades individuales. En ANDartES, en cambio, el aporte de un estudiante podía manifestarse mediante el diseño de una pieza, la

transformación de un material, la construcción de un escenario, la propuesta de una idea o su colaboración con otros integrantes del grupo.

De esta manera, la producción artística funcionó como un espacio en el que distintas capacidades podían encontrar reconocimiento. Esto no significa afirmar que la experiencia haya transformado de manera verificable la autoestima de todos los participantes, pero sí permite identificar situaciones en las cuales algunos estudiantes asociaron su participación con sentimientos de valoración y utilidad.

Un testimonio recogido durante el proceso resulta ilustrativo. Una madre manifestó que, después de la feria, su hijo regresó a casa expresando que se había sentido "valioso". Más que utilizar esta expresión como prueba generalizable del impacto del proyecto, su importancia reside en mostrar cómo una actividad escolar puede adquirir significado personal cuando el estudiante reconoce que su participación contribuyó a un resultado colectivo que fue observado y valorado por otros.

El arte funcionó también como un medio para comunicar aquello que no necesariamente aparecía en el lenguaje académico habitual. Los colores, formas, composiciones y objetos construidos permitieron representar ideas y experiencias vinculadas con el entorno, la identidad y los intereses de los estudiantes. La posibilidad de expresarse mediante diferentes lenguajes constituye, por tanto, uno de los principales aprendizajes derivados de la experiencia.

Desde una lectura pedagógica, el hallazgo central puede formularse de manera sencilla: cuando la escuela amplía las formas de participación, también amplía las posibilidades de que los estudiantes encuentren espacios desde los cuales aportar y ser reconocidos. En ANDartES, el arte constituyó una de esas posibilidades.

3.3.2 La minga como práctica de cooperación

El segundo aprendizaje emergente se relaciona con la dimensión colectiva del proyecto. La construcción de escenografías, la preparación de productos y la organización de los espacios destinados a la presentación de las actividades no podían desarrollarse exclusivamente mediante acciones individuales. Su realización exigió distribuir tareas, compartir materiales, tomar decisiones y coordinar el trabajo entre estudiantes.

Esta dinámica permitió que la noción de minga trascendiera su utilización como nombre del proyecto y adquiriera una expresión práctica en la organización del trabajo escolar. En este sentido, la cooperación estuvo asociada con la necesidad de construir un resultado que dependía de múltiples aportes.

Los estudiantes de grado décimo participaron en el diseño y elaboración de elementos escenográficos, mientras que los estudiantes de grado undécimo desarrollaron productos asociados al componente agroindustrial y de emprendimiento. Aunque sus responsabilidades eran diferentes, la presentación final requería que los distintos componentes se articularan.

Este aspecto permite comprender la minga desde una lógica pedagógica: el resultado colectivo no surge porque todos realicen exactamente la misma tarea, sino porque cada participante aporta desde una responsabilidad particular hacia un propósito compartido.

La experiencia mostró además que cooperar no significa simplemente trabajar al lado de otras personas. Implica escuchar ideas distintas, aceptar modificaciones, negociar decisiones y asumir que una actividad propia afecta el trabajo de los demás. Por ello, uno de los aprendizajes relevantes consistió en comprender que la creación colectiva exige responsabilidades individuales dentro de una estructura compartida. La Tabla 3.2 sintetiza algunos componentes observables de esta lógica de trabajo.

Tabla 3.2.

La minga como práctica pedagógica dentro de ANDartES

Principio	**Expresión dentro de la experiencia**
Cooperación	Realización conjunta de escenografías, ambientaciones y actividades
Corresponsabilidad	Cumplimiento de tareas necesarias para alcanzar un resultado común
Interdependencia	El producto final dependía de aportes realizados por diferentes estudiantes
Participación	Posibilidad de aportar desde habilidades y responsabilidades diversas

Construcción colectiva	Los resultados fueron presentados como producción del grupo y no exclusivamente de individuos

Fuente: elaboración propia.

Desde esta perspectiva, la experiencia permitió reconocer que la cooperación puede constituirse en contenido pedagógico y no únicamente en estrategia organizativa. Los estudiantes no solamente realizaron una actividad grupal: tuvieron que aprender a desenvolverse dentro de una situación en la que el resultado dependía de la interacción con otros.

3.3.3 El reciclaje como recurso pedagógico y simbólico

Otro aprendizaje significativo se produjo alrededor de la reutilización de materiales. En ANDartES, elementos como cartón, botellas, tapas, papel y otros residuos fueron utilizados en la elaboración de escenografías y recursos destinados a la presentación de los proyectos.

Desde una perspectiva inmediata, esta práctica permitió disponer de materiales accesibles y reducir la necesidad de utilizar exclusivamente recursos nuevos. Sin embargo, durante el proceso adquirió también un sentido pedagógico más amplio. Los estudiantes tuvieron que observar materiales ordinarios desde una perspectiva diferente y preguntarse qué podían hacer con ellos, cómo podían combinarlos y qué nuevas funciones podían adquirir.

En este sentido, la reutilización estuvo estrechamente relacionada con la creatividad. El material no determinaba de antemano su destino; era necesario imaginar posibilidades y desarrollar procedimientos para transformarlo. Una botella podía convertirse en parte de una estructura, un cartón en componente de una escenografía y diferentes objetos descartados en recursos para una composición visual.

El valor educativo de esta experiencia reside precisamente en ese proceso de transformación. No resulta necesario afirmar que el proyecto modificó de manera medible los comportamientos ambientales de los participantes para reconocer que permitió trabajar con una idea central de la sostenibilidad: los materiales pueden ser aprovechados de otras maneras antes de ser descartados.

A partir de esta experiencia, el reciclaje dejó de aparecer únicamente como una obligación relacionada con la separación de residuos y se integró a un proceso de producción artística. Esta articulación hizo posible conectar el

componente ambiental con las necesidades concretas del proyecto. La Tabla 3 sintetiza esta relación.

Tabla 3.3.

Dimensiones pedagógicas asociadas a la reutilización de materiales

Dimensión	Ejemplo dentro del proyecto	Sentido pedagógico
Ambiental	Reutilización de cartón, plástico, papel y otros materiales	Aprovechamiento de recursos disponibles
Creativa	Transformación de residuos en elementos visuales y escenográficos	Desarrollo de alternativas frente a un material dado
Práctica	Construcción de recursos para los espacios de exposición	Vinculación entre idea, diseño y ejecución
Colectiva	Elaboración conjunta de estructuras y ambientaciones	Organización y cooperación
Simbólica	Conversión de objetos descartados en piezas con una nueva función	Resignificación del valor atribuido a los materiales

Fuente: elaboración propia.

La dimensión simbólica merece especial atención. La transformación del material permitió construir una metáfora pedagógica potente: aquello que aparentemente ha perdido utilidad puede adquirir un nuevo significado cuando intervienen creatividad, conocimiento y trabajo.

No obstante, esta lectura debe mantenerse en su justa proporción. El proyecto permite interpretar pedagógicamente la resignificación de los residuos, pero la información disponible no autoriza afirmar que esa transformación material produzca de manera automática cambios emocionales o personales en los estudiantes.

El aprendizaje más defendible se encuentra en la experiencia concreta: observar, seleccionar, transformar y otorgar una nueva función a materiales que inicialmente eran considerados desechos.

3.3.4 Escuela, comunidad y sentido de pertenencia

La experiencia también generó espacios de interacción entre diferentes actores de la comunidad educativa. La preparación y presentación de las actividades involucró estudiantes, docentes y familias, haciendo que los productos desarrollados trascendieran temporalmente los límites del aula.

Las ferias y espacios de exposición adquirieron particular importancia porque hicieron visible el trabajo realizado. La experiencia de presentar ante otros un producto construido colectivamente permitió que las actividades escolares adquirieran una dimensión pública dentro de la propia comunidad educativa.

Este elemento contribuye a comprender el sentido de pertenencia no como una característica abstracta, sino como una relación que puede fortalecerse cuando los sujetos encuentran espacios para participar y reconocen que aquello que realizan forma parte de una experiencia compartida.

Los testimonios recuperados en el documento original hacen referencia al orgullo por participar y a la satisfacción asociada con el trabajo colectivo. Nuevamente, estas expresiones deben interpretarse como percepciones vinculadas con la experiencia y no como indicadores cuantitativos de un cambio generalizado en toda la institución.

Uno de los aportes de ANDartES consistió precisamente en hacer visible el trabajo de los estudiantes ante compañeros, profesores y familiares. Esa visibilidad puede adquirir una función pedagógica relevante: permite que el producto escolar deje de tener como único destinatario al docente que evalúa y se convierta en una producción dirigida hacia una comunidad más amplia.

La participación familiar también introduce una dimensión significativa. Cuando las familias observan las producciones y reconocen capacidades de los estudiantes que quizá no se expresan de la misma manera en las actividades académicas convencionales, la experiencia escolar puede convertirse en un punto de encuentro entre distintos actores.

La relación entre escuela y comunidad que emerge de ANDartES no debe interpretarse como evidencia de una transformación institucional completa. El hallazgo es más específico: el proyecto creó momentos y espacios de encuentro alrededor de una producción colectiva, y esos momentos fueron asociados por algunos participantes con reconocimiento, orgullo y pertenencia.

Este resultado permite plantear una consideración pedagógica relevante. Las experiencias escolares pueden adquirir mayor significado cuando aquello que los estudiantes producen tiene interlocutores reales, circula más allá del aula y recibe reconocimiento dentro de la comunidad de la que forman parte.

3.3.5 Tensiones y dificultades del proceso

La sistematización de ANDartES requiere reconocer que el desarrollo del proyecto no estuvo exento de dificultades. Presentar únicamente los aspectos favorables produciría una comprensión incompleta de la experiencia y limitaría los aprendizajes que pueden derivarse de ella.

El documento base registra que algunos estudiantes experimentaron inicialmente miedo, inseguridad para presentar sus ideas e incomodidad frente a la necesidad de colaborar con otros. Estas situaciones muestran que el trabajo colectivo no aparece de manera espontánea por el simple hecho de organizar actividades grupales.

La cooperación exige aprendizaje. Algunos estudiantes pueden sentirse más cómodos trabajando individualmente, mientras que otros pueden experimentar dificultades para comunicar sus ideas, asumir responsabilidades o aceptar decisiones diferentes a las propias. En este sentido, una experiencia basada en la minga requiere acompañamiento docente y oportunidades para que las relaciones grupales se construyan progresivamente.

Otra tensión se deriva de la propia diversidad de capacidades. No todos los participantes poseen las mismas habilidades artísticas, comunicativas, manuales o emprendedoras. Esta diversidad puede convertirse en fortaleza cuando las responsabilidades se distribuyen de acuerdo con distintas posibilidades de participación, pero también puede generar desequilibrios cuando determinadas tareas recaen reiteradamente en los mismos estudiantes.

La experiencia permite, por tanto, advertir que el trabajo colectivo no debe idealizarse. La construcción conjunta supone acuerdos, desacuerdos, ajustes, cambios de responsabilidades y momentos de incertidumbre. Precisamente por ello posee valor pedagógico.

También resulta importante reconocer las limitaciones de la información disponible. La experiencia fue desarrollada dentro de una institución particular y reconstruida retrospectivamente a partir de los registros y testimonios disponibles. No se cuenta con información suficiente para establecer si las

percepciones identificadas se mantuvieron en el tiempo ni para determinar si los cambios observados pueden atribuirse exclusivamente al proyecto.

Estas limitaciones no anulan el valor de la experiencia. Por el contrario, permiten delimitar con mayor precisión aquello que puede aprenderse de ella. ANDartES muestra posibilidades concretas de articulación entre arte, trabajo comunitario y reutilización de materiales, pero también evidencia que estas prácticas requieren acompañamiento, organización y adaptación a las características de cada grupo. La Tabla 4 presenta las principales tensiones identificadas y los aprendizajes que pueden derivarse de ellas.

Tabla 3.4.

Tensiones y aprendizajes derivados del proceso

Tensión identificada	**Implicación pedagógica**
Miedo o inseguridad inicial	Crear ambientes de confianza y acompañamiento progresivo
Dificultad para trabajar con otros	Incorporar mecanismos para negociación y distribución de responsabilidades
Diferencias en habilidades	Ofrecer diversas formas de participación
Necesidad de coordinación	Definir propósitos comunes y responsabilidades comprensibles
Posible valoración excesivamente positiva de la experiencia	Incorporar reflexividad y reconocer límites y dificultades
Carácter situado del proyecto	Evitar generalizaciones y considerar las características de cada contexto

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que el principal aporte de ANDartES "Minga CHUE" no puede reducirse a la producción de objetos artísticos o al aprovechamiento de materiales reciclables. La experiencia permitió articular diferentes dimensiones de la vida escolar alrededor de un proyecto compartido. El arte ofreció posibilidades de expresión y reconocimiento; la minga proporcionó una lógica de cooperación; el reciclaje permitió vincular creatividad y sos-

tenibilidad; y la presentación pública de los productos generó espacios de interacción entre escuela y comunidad.

Al mismo tiempo, las dificultades observadas muestran que estos procesos no son automáticos. La construcción colectiva requiere tiempo, acompañamiento y reconocimiento de las diferencias existentes entre los participantes. Precisamente esta combinación entre posibilidades y tensiones constituye uno de los aprendizajes más relevantes de la experiencia y ofrece el punto de partida para su discusión pedagógica en el apartado siguiente.

3.4. Discusión

La presente investigación permite comprender la experiencia como una propuesta pedagógica en la que creación artística, cooperación, reutilización de materiales y participación comunitaria se articulan dentro de una misma dinámica formativa. Su principal interés no reside en cada uno de estos componentes por separado, sino en la manera en que convergen para generar formas de participación escolar más amplias y contextualizadas.

En relación con el componente artístico, los hallazgos sugieren que las actividades desarrolladas permitieron reconocer capacidades que no siempre ocupan un lugar central en las prácticas académicas convencionales. La creación de escenografías, ambientaciones y producciones visuales amplió las posibilidades de participación al incorporar habilidades expresivas, manuales y creativas. Este resultado coincide con lo planteado por Schneider y Rohmann (2021), quienes señalan que las experiencias artísticas pueden favorecer espacios de expresión, interacción y exploración personal, aunque advierten que sus efectos sobre competencias socioemocionales no deben asumirse automáticamente.

Esta precisión resulta relevante para interpretar la experiencia. El aporte de ANDartES no radica en demostrar modificaciones psicológicas objetivas en los estudiantes, sino en evidenciar que el arte puede diversificar las formas mediante las cuales estos participan, aportan y son reconocidos dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, la creación adquiere un valor pedagógico intrínseco y no únicamente instrumental.

La dimensión colectiva del proyecto permite profundizar esta lectura. La minga funcionó como principio organizador de prácticas que exigieron distribución de responsabilidades, coordinación y construcción de propósitos comunes. Este hallazgo dialoga con estudios sobre aprendizaje colaborativo, los

cuales muestran que la cooperación puede favorecer habilidades sociales y participación cuando existe una estructura clara de trabajo y acompañamiento pedagógico. Al mismo tiempo, la experiencia confirma que la cooperación no surge de manera espontánea: requiere acuerdos, negociación y reconocimiento de capacidades diversas.

La noción de minga aporta, además, una especificidad cultural que diferencia la experiencia de una actividad grupal convencional. Juaspuezan et al. (2022) muestran que la minga puede adquirir valor pedagógico cuando se articula con participación comunitaria, responsabilidad compartida y relación con el territorio. En ANDartES, esta lógica se expresa en la construcción conjunta de productos y escenarios, pero su incorporación debe entenderse con cautela, reconociendo su origen comunitario y evitando reducirla a una metáfora descontextualizada.

En este sentido, uno de los aportes más significativos del proyecto consiste en mostrar que la cooperación puede ser simultáneamente una estrategia y un aprendizaje. Los estudiantes no solo trabajaron juntos para alcanzar un resultado; también debieron enfrentar las exigencias propias del trabajo compartido. Las dificultades registradas —inseguridad, resistencia inicial o incomodidad ante la interacción con otros— confirman que la dimensión colectiva implica procesos de ajuste y acompañamiento.

El reciclaje constituye otro componente que adquiere sentido precisamente por su articulación con la creación y la acción colectiva. La reutilización de materiales permitió integrar la educación ambiental a una práctica concreta, en lugar de mantenerla como contenido exclusivamente discursivo. Este resultado coincide con Arévalo Cuz et al. (2022), quienes destacan que la reutilización puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando se incorpora a procesos formativos significativos.

La experiencia resulta especialmente pertinente en el contexto de Boyacá, donde Ramírez Suárez et al. (2023) señalan la necesidad de fortalecer estrategias de educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible conectadas con las prácticas reales de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, ANDartES aporta una forma concreta de vincular sostenibilidad, creatividad y producción escolar.

No obstante, el hallazgo debe interpretarse en términos educativos y no como evidencia de impacto ambiental medido. La experiencia permite sostener que los estudiantes participaron en procesos de reutilización y transfor-

mación de materiales, pero no que hayan desarrollado de manera comprobable cambios estables en conciencia o comportamiento ambiental. La relevancia pedagógica se encuentra, más bien, en la resignificación del material: aquello considerado desecho adquiere una nueva función mediante procesos de diseño, creatividad y trabajo compartido.

La relación entre escuela, comunidad y pertenencia ofrece otro punto de análisis. La presentación pública de los productos permitió que las actividades trascendieran el espacio del aula y fueran reconocidas por docentes, compañeros y familias. Esta dimensión puede contribuir a explicar por qué algunos participantes asociaron la experiencia con orgullo, valoración y sentido de participación.

La literatura sobre pertenencia escolar respalda la importancia de este tipo de vínculos. Korpershoek et al. (2020) muestran que el sentido de pertenencia se relaciona con variables motivacionales, sociales y emocionales, mientras que Štremfel et al. (2024) destacan su carácter multidimensional y su dependencia de factores relacionales e institucionales. Estos aportes permiten interpretar ANDartES como un escenario que generó oportunidades de reconocimiento y conexión con la comunidad, sin atribuir a una única experiencia la construcción completa del sentido de pertenencia escolar.

En conjunto, los hallazgos muestran que el valor de ANDartES "Minga CHUE" reside principalmente en su capacidad para articular dimensiones que suelen abordarse de manera separada. El arte amplió las formas de expresión; la minga proporcionó una lógica de trabajo colectivo; el reciclaje vinculó creatividad y sostenibilidad; y la exposición de los productos fortaleció la dimensión comunitaria de la experiencia.

Esta articulación permite identificar una contribución pedagógica más precisa: la experiencia muestra que los proyectos contextualizados pueden convertirse en espacios donde diferentes aprendizajes se integran alrededor de una acción común. Su originalidad no depende de presentar cada componente como novedoso, sino de la forma en que estos fueron combinados dentro de una práctica situada.

Al mismo tiempo, las tensiones identificadas obligan a evitar una interpretación idealizada. El trabajo colectivo requiere acompañamiento, el arte no produce por sí solo efectos socioemocionales y la reutilización de materiales no garantiza cambios ambientales duraderos. Estas limitaciones son relevantes

porque permiten delimitar el alcance de la experiencia y fortalecer su interpretación.

Por tratarse de una sistematización retrospectiva, los hallazgos deben entenderse como aprendizajes derivados de un contexto específico y no como resultados generalizables. No se cuenta con diseños comparativos, mediciones longitudinales ni instrumentos estandarizados que permitan establecer relaciones causales. Sin embargo, la ausencia de este tipo de evidencia no invalida el valor de la experiencia; simplemente sitúa su contribución en otro nivel: el de la comprensión pedagógica de una práctica concreta.

Desde esta perspectiva, ANDartES "Minga CHUE" ofrece tres aprendizajes relevantes. Primero, los proyectos interdisciplinarios pueden ampliar las formas de participación cuando reconocen capacidades diversas. Segundo, la cooperación debe ser enseñada y acompañada, no simplemente presupuesta. Tercero, la educación ambiental adquiere mayor sentido cuando se vincula con prácticas concretas de transformación y producción dentro del contexto escolar.

Así, la experiencia puede considerarse una propuesta situada que evidencia posibilidades para integrar creación, cooperación, sostenibilidad y comunidad en un mismo proceso pedagógico. Su principal valor no consiste en ofrecer un modelo universal, sino en proporcionar principios de acción y reflexión que pueden ser reinterpretados en otros contextos educativos de acuerdo con sus propias condiciones sociales, culturales e institucionales.

3.5. Conclusión

Esta investigación permitió reconocer que la articulación entre arte, trabajo colectivo, reciclaje y participación comunitaria puede constituirse en una alternativa pedagógica significativa cuando se desarrolla desde las particularidades del contexto escolar. Más que presentar resultados generalizables, la experiencia aporta aprendizajes situados que muestran cómo diferentes dimensiones formativas pueden integrarse alrededor de un propósito común.

El arte se consolidó como un medio para ampliar las formas de expresión y participación de los estudiantes, al posibilitar que habilidades creativas, manuales y comunicativas adquirieran un lugar visible dentro de la dinámica escolar. La minga, por su parte, permitió comprender el trabajo colectivo desde principios de cooperación, corresponsabilidad y construcción compartida, evidenciando que colaborar no es una condición espontánea, sino un aprendi-

zaje que requiere acompañamiento, acuerdos y reconocimiento de las diferencias.

La reutilización de materiales aportó una dimensión ambiental concreta al proyecto y permitió vincular sostenibilidad, creatividad y resignificación. Su valor pedagógico no radicó únicamente en el aprovechamiento de residuos, sino en la posibilidad de transformar materiales disponibles en recursos con nuevas funciones y significados.

Asimismo, la interacción entre estudiantes, docentes y familias favoreció espacios de reconocimiento y participación comunitaria. No obstante, las tensiones identificadas muestran que estas experiencias requieren organización, mediación docente y condiciones que faciliten la participación diversa.

Referencias

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Arévalo Cuz, Y. M., Valenzuela Cuaspud, R. del P., & García Noguera, L. J. C. (2022). Reutilización de residuos sólidos urbanos: Una oportunidad pedagógica para fortalecer la conciencia ambiental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 2022–2037. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2351 Ciencia Latina

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.). Siglo XXI Editores.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Juaspuezan, J. J., Valenzuela, F. O., & González Avellaneda, E. (2022). La minga como estrategia educativa para el cuidado de una fuente hídrica del Resguardo Indígena de Panan, Cumbal-Nariño. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 5447–5462. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3542

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A

meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116 Taylor & Francis Online

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Lineamientos curriculares de educación artística*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4668/orientaciones-curriculares-educacion-artistica-cultural-educacion-basica-media

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ramírez Suárez, V., Acosta-Castellanos, P. M., Castro Ortegón, Y. A., & Queiruga-Dios, A. (2023). Current state of environmental education and education for sustainable development in primary and secondary (K–12) schools in Boyacá, Colombia. *Sustainability, 15*(13), 10139. https://doi.org/10.3390/su151310139

Read, H. (1956). *Education through art* (3rd ed.). Faber and Faber.

Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. *Frontiers in Psychology, 12*, 623935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935

Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education, 5*, 17–33.

Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(11), 2901–2917. https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós.

UNESCO. (2024). *Marco de la UNESCO para la educación cultural y artística*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135_spa

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Editorial Abya-Yala.

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Sandra Milena Daza Barrera: conceptualización, desarrollo de la experiencia pedagógica, investigación, sistematización de la información, aportes metodológicos, redacción del borrador original, revisión y edición.

Rafael Arturo Vargas Quiñones: conceptualización, investigación, análisis e interpretación de la información, aportes metodológicos, revisión crítica del contenido, redacción, revisión y edición.

Edwin Tovar Briñez: conceptualización, fundamentación teórica y metodológica, análisis e interpretación de la experiencia, revisión crítica del manuscrito, redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Daza Barrera, S. M., Vargas Quiñones, R. A., & Tovar Briñez, E. (2026). Minga, arte y comunidad: cuando el reciclaje se vuelve esperanza. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 68-100). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch3

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



PARTE II.
INCLUSIÓN, PRÁCTICAS Y PROFESIÓN DOCENTE

Capítulo 4.
De la inclusión declarada a la inclusión vivida

Erikc Herrera Páez

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia

ebherrera@unicesar.edu.co | https://orcid.org/0009-0008-9996-6126

Jose Alfonso Manosalva Trillos

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

jalfonsomanosalva@unicesar.edu.co| https://orcid.org/0009-0005-7476-7620

Resumen

La inclusión educativa no se limita al acceso o a la presencia de estudiantes diversos en la escuela, sino que exige garantizar su participación, aprendizaje y sentido de pertenencia. El capítulo sostiene que las dificultades no deben atribuirse exclusivamente al estudiante, al docente o a la falta de recursos, sino analizarse como resultado de la interacción entre prácticas pedagógicas, condiciones institucionales y relaciones dentro de la comunidad educativa. Para avanzar hacia una inclusión efectiva se requieren estrategias flexibles de enseñanza y evaluación, altas expectativas, formación docente, colaboración profesional y eliminación de barreras físicas, organizativas y culturales. Asimismo, el liderazgo escolar, la participación de las familias y la voz de los estudiantes son fundamentales para construir una cultura inclusiva sostenible. El diagnóstico institucional debe servir para identificar barreras, reconocer fortalezas y establecer prioridades de mejora, no para clasificar a una escuela como inclusiva o no inclusiva. En definitiva, la inclusión es un proceso continuo de revisión, aprendizaje y transformación institucional que busca reducir la distancia entre lo que la escuela declara y lo que sus estudiantes realmente experimentan.

Recibido: 13-07-2026 | Aceptado: 18-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

4.1. Introducción

La inclusión educativa suele ocupar un lugar visible en los proyectos institucionales, las políticas públicas y los discursos pedagógicos contemporáneos. Sin embargo, reconocerla como principio no significa necesariamente haberla convertido en experiencia cotidiana. Una institución puede declarar que educa para todos y, al mismo tiempo, conservar formas de organización, enseñanza, evaluación y participación que dificultan el aprendizaje o la pertenencia de determinados estudiantes. Es precisamente en esa distancia entre lo que la escuela afirma y lo que efectivamente ocurre donde comienza una reflexión crítica sobre la inclusión.

Durante mucho tiempo, las dificultades escolares fueron interpretadas principalmente desde las características individuales del estudiante. El problema parecía encontrarse en quien no aprendía al ritmo esperado, no se comportaba conforme a la norma, necesitaba apoyos específicos o presentaba una condición que lo alejaba de la idea de alumno promedio. Los enfoques contemporáneos de educación inclusiva han cuestionado esa perspectiva al proponer que las dificultades también deben analizarse en relación con las condiciones que ofrece la escuela. Ainscow (2020) sostiene que avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere identificar los factores que producen exclusión y utilizar las diferencias como oportunidades para revisar culturas, políticas y prácticas.

Esta mirada amplía significativamente el sentido de la inclusión. No se limita a estudiantes con discapacidad ni se agota en garantizar matrícula. La UNESCO (2020) advierte que diferentes condiciones personales, sociales, económicas, culturales y territoriales pueden convertirse en fuentes de exclusión cuando los sistemas educativos no consiguen responder a la diversidad. En consecuencia, la pregunta central deja de ser exclusivamente quién necesita una adaptación y comienza a incluir otra más incómoda: **¿qué aspectos del** funcionamiento escolar están dificultando que algunos estudiantes participen, aprendan y se sientan reconocidos como miembros legítimos de su comunidad?

El diagnóstico institucional que sirve de punto de partida a este capítulo permite observar esa tensión. En la comunidad educativa existe una valoración favorable de la inclusión y una disposición explícita para atender las dife-

rencias; no obstante, también emergen dificultades relacionadas con la preparación docente, la flexibilización curricular, la disponibilidad de recursos, las condiciones de infraestructura, la continuidad del acompañamiento y la articulación entre escuela y familias. El problema, por tanto, no parece encontrarse en una oposición abierta a incluir, sino en las condiciones necesarias para transformar una intención compartida en una práctica institucional consistente.

Esta constatación obliga a evitar dos explicaciones simplificadoras. La primera responsabiliza casi exclusivamente al docente. Bajo esa perspectiva, cuando la inclusión no funciona se concluye que el profesor necesita mayor vocación, creatividad o formación. La segunda atribuye las dificultades únicamente a la falta de recursos. Ambas contienen una parte del problema, pero ninguna lo explica por completo. La literatura sobre inclusión muestra que la transformación depende también de la colaboración profesional, el liderazgo, el tiempo para planificar, las expectativas institucionales, las relaciones con las familias y las oportunidades que tienen los propios estudiantes para expresar cómo viven la escuela (Paulsrud & Nilholm, 2023; Valdés Morales, 2022).

De este modo, el diagnóstico institucional no debería utilizarse para determinar si una escuela "es" o "no es" inclusiva como si se tratara de una condición definitiva. Su mayor valor consiste en revelar tensiones. Permite reconocer prácticas que funcionan, barreras que persisten y decisiones que requieren modificación. Una institución puede avanzar en algunos ámbitos y mantener dificultades en otros; puede poseer docentes comprometidos, pero carecer de tiempos de colaboración; desarrollar ajustes pedagógicos y continuar teniendo infraestructura inaccesible; escuchar a las familias y no disponer todavía de mecanismos suficientes para incorporar la voz del alumnado.

La tesis que orienta este ensayo es que construir una escuela inclusiva exige reducir la distancia entre la inclusión declarada y la inclusión experimentada mediante la transformación articulada de las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y las relaciones entre quienes integran la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el diagnóstico no constituye el final de un proceso, sino el comienzo de una conversación institucional sobre aquello que necesita conservarse, revisarse o transformarse.

El análisis se desarrolla alrededor de cuatro ejes estrechamente relacionados: la inclusión entendida más allá del acceso; las prácticas pedagógicas que amplían o restringen oportunidades; las barreras institucionales que desplazan el problema desde el estudiante hacia la interacción con el entorno; y la cons-

trucción de una cultura inclusiva mediante liderazgo, colaboración, participación familiar y voz estudiantil.

4.2 Desarrollo

4.2.1. La inclusión más allá del acceso: estar, participar, aprender y pertenecer

El acceso continúa siendo una condición indispensable de cualquier sistema educativo inclusivo, pero no constituye por sí mismo evidencia suficiente de inclusión. Un estudiante puede estar matriculado, asistir regularmente a clases y compartir físicamente el aula con sus compañeros sin participar plenamente de las experiencias educativas que allí ocurren. Puede permanecer en el grupo, pero desarrollar de manera habitual actividades paralelas; recibir apoyos que terminan aislándolo; enfrentarse a evaluaciones que no le permiten demostrar lo que sabe; o vivir relaciones que transmiten de forma constante que ocupa un lugar periférico dentro de la comunidad.

Por ello, el análisis de la inclusión necesita considerar al menos cuatro dimensiones relacionadas: presencia, participación, aprendizaje y pertenencia. La presencia remite a las posibilidades de ingresar y permanecer en la escuela. La participación exige intervenir en experiencias compartidas, establecer relaciones y ser reconocido como alguien cuya contribución tiene valor. El aprendizaje obliga a preguntarse si existen oportunidades reales de progresar académicamente. La pertenencia introduce una dimensión menos visible, pero decisiva: sentirse parte de la comunidad y no simplemente tolerado dentro de ella.

Esta perspectiva cuestiona una concepción de inclusión basada únicamente en incorporar estudiantes diferentes a estructuras que permanecen intactas. Cuando toda la adaptación recae sobre el individuo, es posible que la escuela reproduzca la lógica de integración: el estudiante puede permanecer mientras consiga ajustarse a las condiciones existentes. La inclusión propone una pregunta distinta: ¿hasta qué punto la institución está dispuesta a modificar sus formas de enseñar, organizarse y relacionarse para ampliar las posibilidades de participación?

Florian y Black-Hawkins (2011) plantean desde la pedagogía inclusiva la necesidad de ampliar aquello que habitualmente está disponible para todos, en lugar de diseñar primero una propuesta para una supuesta mayoría y añadir

después respuestas distintas para quienes quedan fuera. Esta aproximación no niega las diferencias individuales ni elimina la necesidad de apoyos específicos. Cuestiona, más bien, que la diferencia deba conducir automáticamente a una experiencia educativa paralela.

El diagnóstico institucional de referencia muestra la pertinencia de esta distinción. La existencia de herramientas como ajustes individuales y estrategias asociadas al Diseño Universal para el Aprendizaje refleja avances en el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, su aplicación desigual y las necesidades de mayor formación señalan que disponer de instrumentos no equivale todavía a consolidar una pedagogía inclusiva. El desafío se encuentra en convertir esos recursos en parte de una práctica ordinaria y no exclusivamente en respuestas activadas cuando aparece un estudiante previamente identificado como diferente.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una contribución relevante al proponer múltiples posibilidades de implicación, representación y acción o expresión. Sus lineamientos actuales insisten además en la agencia del estudiante y en la necesidad de reconocer barreras que pueden estar incorporadas al propio diseño del aprendizaje (CAST, 2024). El valor de este enfoque no reside en producir una nueva receta metodológica, sino en cambiar el punto de partida: anticipar que la variabilidad existe antes de que aparezca un problema.

Esto también obliga a revisar las expectativas. Un estudiante puede encontrarse físicamente incluido mientras recibe de manera sistemática tareas menos desafiantes porque la institución supone que no podrá alcanzar objetivos similares a los de sus compañeros. En estos casos, el apoyo termina convirtiéndose en reducción permanente de oportunidades. La inclusión exige encontrar un equilibrio complejo: proporcionar los apoyos necesarios sin convertirlos en una justificación para disminuir anticipadamente las posibilidades de aprender.

La participación constituye otro indicador fundamental. No basta con observar quién responde preguntas en clase. Participar implica tener alguna capacidad para decidir, expresar necesidades, colaborar con otros y ser escuchado cuando las experiencias escolares generan dificultades. La investigación reciente sobre voz estudiantil muestra que los alumnos pueden aportar perspectivas que los adultos no siempre identifican y que su participación puede ayudar a descubrir barreras y promover procesos de mejora inclusiva (Messiou et al., 2025).

En este sentido, una evaluación institucional de la inclusión debería ir más allá del número de estudiantes matriculados, de los diagnósticos registrados o de la existencia formal de planes de apoyo. Necesita preguntar cómo viven esos estudiantes la escuela, en qué actividades participan realmente, cuáles encuentran inaccesibles, qué expectativas perciben de sus profesores y si existen espacios donde puedan expresar su experiencia sin temor a consecuencias negativas.

El concepto de pertenencia profundiza todavía más esta discusión. Una institución puede permitir la presencia sin generar pertenencia. El estudiante pertenece cuando no necesita justificar permanentemente su diferencia para ocupar un lugar legítimo; cuando puede construir vínculos y cuando sus compañeros y docentes reconocen su presencia como parte normal de la diversidad del grupo.

Por tanto, el primer desplazamiento necesario consiste en pasar de preguntar "¿tenemos estudiantes incluidos?" a preguntarse "¿qué tan inclusivas son las experiencias que estamos ofreciendo?". La primera pregunta clasifica personas; la segunda obliga a revisar prácticas.

4.2.2. Prácticas pedagógicas que amplían o restringen oportunidades

El aula constituye uno de los espacios donde las aspiraciones institucionales sobre inclusión se ponen a prueba. Allí las políticas se convierten en decisiones concretas: cómo se presenta una explicación, cuánto tiempo se concede, quién puede intervenir, qué materiales están disponibles, qué se considera una respuesta correcta, qué ocurre cuando alguien no comprende y de qué manera se evalúa el aprendizaje.

Una práctica inclusiva no implica que todos los estudiantes deban realizar exactamente las mismas actividades mediante idénticos procedimientos. Tampoco significa construir una propuesta individual completamente diferente para cada uno. La dificultad profesional consiste en mantener propósitos de aprendizaje comunes y, al mismo tiempo, ampliar las formas mediante las cuales los estudiantes pueden acceder a ellos, participar y demostrar comprensión.

La planificación flexible adquiere aquí un papel central. Anticipar diferentes formas de presentar la información, combinar recursos verbales y visuales, utilizar ejemplos concretos, ofrecer tiempos razonables y diversificar modos de respuesta puede reducir barreras antes de que sea necesario recurrir a mo-

dificaciones posteriores. Desde esa perspectiva, el DUA puede funcionar como marco para diseñar mayor accesibilidad desde el inicio y no únicamente como herramienta aplicada a estudiantes con un diagnóstico determinado.

La evaluación merece una consideración especial. Tradicionalmente, la aplicación del mismo instrumento a todos ha sido asociada con igualdad. Sin embargo, una evaluación idéntica puede introducir obstáculos que no forman parte del aprendizaje que realmente se desea valorar. La cuestión no consiste en eliminar criterios ni disminuir la exigencia, sino en distinguir el propósito académico de las condiciones accesorias del instrumento. Un estudiante debería poder demostrar lo que sabe sin que una barrera irrelevante se convierta en el factor determinante de su resultado.

La evidencia reciente sobre estrategias inclusivas continúa destacando la enseñanza diferenciada, el DUA, la accesibilidad y la coenseñanza como alternativas relevantes, aunque su aplicación depende de formación y apoyo institucional. En Colombia, Gordillo y Prado (2024), a partir de una revisión de estudios publicados entre 2019 y 2024, señalan la necesidad de fortalecer la relación entre formación docente y práctica pedagógica inclusiva. DOI Esto resulta consistente con el diagnóstico de referencia: la disposición favorable del profesorado necesita traducirse en capacidades profesionales sostenidas y acompañadas.

No obstante, sería un error convertir la inclusión en una colección de técnicas. Un docente puede utilizar recursos visuales, realizar ajustes y aplicar estrategias diferenciadas mientras continúa suponiendo que ciertos estudiantes tienen posibilidades muy limitadas de aprender. Las expectativas también forman parte de la práctica pedagógica. Una pedagogía inclusiva requiere sostener altas expectativas y ofrecer apoyos proporcionados, evitando que el diagnóstico o la condición particular se conviertan en una predicción anticipada del desempeño.

La colaboración profesional ayuda a enfrentar esta complejidad. Paulsrud y Nilholm (2023), tras revisar estudios sobre cooperación entre docentes de educación regular y profesionales de educación especial, encontraron que la colaboración puede adoptar formas diversas y que su efectividad está condicionada por la claridad de roles, la comunicación, la distribución equilibrada de responsabilidades, el tiempo de planificación y el apoyo de la dirección. Por tanto, pedir a los docentes que colaboren sin modificar las condiciones organizativas puede convertir la colaboración en otro mandato difícil de cumplir.

Vangrieken et al. (2015) habían mostrado igualmente que la colaboración docente no constituye un fenómeno único ni automáticamente beneficioso. Su profundidad, propósito y estructura determinan los resultados. Compartir información ocasionalmente no equivale a construir conocimiento profesional en conjunto. Una cultura colaborativa sólida requiere oportunidades para observar, discutir problemas de práctica, planificar y aprender de la experiencia.

Esta cuestión resulta especialmente pertinente cuando una institución posee conocimientos y experiencias distribuidos. Un docente puede haber desarrollado estrategias efectivas para flexibilizar determinadas actividades; otro puede conocer mejor herramientas tecnológicas; un profesional de apoyo puede aportar elementos para comprender una necesidad específica. Si esos conocimientos permanecen aislados, la capacidad inclusiva depende de las personas. Cuando circulan, comienzan a convertirse en capacidad institucional.

El aprendizaje entre pares también debería extenderse a los estudiantes. El trabajo cooperativo puede generar oportunidades de participación, apoyo y reconocimiento mutuo, pero no es inclusivo por definición. Es posible reproducir desigualdades dentro de un grupo cuando algunos estudiantes asumen siempre funciones centrales y otros quedan relegados a papeles secundarios. La cooperación necesita diseñarse de manera que la diversidad de capacidades pueda convertirse en una fuente de contribución y no en una jerarquía estable.

Además, la voz de los estudiantes puede contribuir directamente a mejorar la enseñanza. Scarparolo y MacKinnon (2024) muestran que escuchar cómo perciben los propios alumnos las prácticas diferenciadas puede aportar información relevante para diseñar experiencias más ajustadas a sus necesidades. La inclusión adquiere así una dimensión dialógica: el docente no solo adapta para el estudiante, sino que puede aprender con él acerca de las barreras presentes en la enseñanza.

Las prácticas pedagógicas inclusivas, en consecuencia, dependen de conocimientos profesionales, pero también de condiciones que los hagan sostenibles. Formación, planificación flexible, evaluación, colaboración y voz estudiantil forman parte de un mismo entramado. Cuando alguno de estos componentes queda aislado, la transformación suele depender de esfuerzos individuales difíciles de mantener.

4.2.3. Barreras institucionales: transformar la mirada sobre la dificultad

Una de las ideas más importantes de la educación inclusiva consiste en reconocer que muchas dificultades no pueden comprenderse examinando únicamente al estudiante. Esto no significa negar discapacidades, condiciones particulares o necesidades específicas; significa reconocer que su impacto educativo depende también de las características del entorno con el que interactúan.

La noción de barreras ayuda a realizar ese desplazamiento. Una dificultad de movilidad adquiere consecuencias distintas en un edificio accesible que en uno lleno de obstáculos físicos. Una necesidad de apoyo visual tiene efectos diferentes en una clase donde existen múltiples representaciones que en otra basada exclusivamente en explicaciones orales. Una familia que encuentra dificultades para asistir a reuniones puede participar de manera distinta cuando la institución diversifica canales y horarios de comunicación.

En el diagnóstico institucional que origina esta reflexión, las barreras identificadas no se reducen a una sola dimensión. Aparecen necesidades asociadas con formación docente, recursos pedagógicos, infraestructura, adaptación curricular y acompañamiento. Este patrón sugiere que la inclusión debe abordarse como una capacidad del sistema escolar y no únicamente como una suma de intervenciones sobre determinados estudiantes.

Las barreras físicas suelen ser las más evidentes porque pueden observarse directamente. Sin embargo, existen otras menos visibles. Un horario rígido puede limitar apoyos; una comunicación inaccesible puede excluir familias; un procedimiento administrativo puede retrasar respuestas; una evaluación uniforme puede impedir demostrar aprendizajes; y una expectativa negativa puede reducir oportunidades sin aparecer registrada en ningún documento institucional.

Por eso, diagnosticar barreras exige analizar sus efectos y no solo su intención. Muchas prácticas excluyentes surgen de decisiones tomadas con voluntad de ayudar. Separar temporalmente a un estudiante puede facilitar un apoyo específico, pero si esa separación se vuelve permanente puede reducir sus oportunidades de interacción y aprendizaje compartido. Simplificar una actividad puede permitir terminarla, pero si esto ocurre de manera recurrente puede construir una trayectoria académica de menor exigencia.

Esta mirada ayuda a evitar la culpabilización. Cuando una práctica no funciona, la explicación no debería dirigirse automáticamente hacia el estudiante,

el docente o la familia. Resulta más productivo preguntar cómo interactúan diferentes condiciones. Los problemas complejos rara vez tienen una sola causa.

La colaboración entre profesionales ilustra bien esta cuestión. Jeremy et al. (2024) encontraron, en una revisión sobre cooperación entre docentes y terapeutas en escuelas primarias inclusivas, que la colaboración constituye un fenómeno complejo, atravesado por roles profesionales, comunicación, expectativas y condiciones organizativas. No basta, por tanto, con disponer de especialistas; importa cómo se integran sus conocimientos dentro de la vida escolar y si el apoyo fortalece al aula o funciona de manera paralela a ella.

Algo similar ocurre con los recursos. Su insuficiencia constituye una barrera real y no debería relativizarse. Algunas transformaciones requieren inversión en infraestructura, personal, materiales o tecnologías. La institución no puede compensar indefinidamente deficiencias que corresponden a decisiones de política y financiación. Sin embargo, reconocer esas limitaciones tampoco significa que toda posibilidad de cambio quede suspendida hasta disponer de condiciones ideales. Existen barreras organizativas y culturales que pueden ser abordadas mediante decisiones internas.

En este punto, el diagnóstico debería conducir a la priorización. No todas las barreras tienen la misma gravedad ni requieren la misma respuesta. Algunas afectan seguridad o acceso y demandan intervención inmediata; otras requieren formación sostenida; algunas pueden resolverse mediante ajustes organizativos y otras dependen de autoridades externas. Convertir el diagnóstico en una lista extensa de problemas sin establecer prioridades puede producir inmovilidad.

También es importante identificar fortalezas. Un diagnóstico centrado exclusivamente en carencias corre el riesgo de reforzar una narrativa de déficit sobre la propia institución. Si existen docentes que desarrollan prácticas flexibles, familias dispuestas a participar o experiencias exitosas de acompañamiento, esos recursos internos pueden utilizarse para impulsar cambios más amplios.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico institucional debería responder al menos a tres preguntas: qué barreras están afectando la participación, qué recursos existen ya para enfrentarlas y cuáles requieren decisiones que superan la capacidad inmediata de la escuela. La inclusión se vuelve más viable cuando

el problema deja de ser genérico y puede traducirse en prioridades concretas de mejora.

4.2.4. Liderazgo, familias y voz estudiantil: construir una cultura inclusiva

Las transformaciones descritas difícilmente pueden sostenerse si dependen únicamente de docentes aislados. La inclusión necesita convertirse en una prioridad institucional reconocible en la manera como se distribuyen recursos, se organizan tiempos, se acompaña al profesorado y se toman decisiones.

El liderazgo escolar cumple una función fundamental en esta construcción. Valdés Morales (2022), a partir de una revisión de estudios empíricos, identifica entre las características del liderazgo inclusivo el compromiso con la diversidad, la generación de ambientes colaborativos y la vinculación con la comunidad. Sider et al. (2021), en un estudio con directores escolares, destacan asimismo la importancia de las relaciones, la comunicación y el modelamiento de comportamientos inclusivos, pero también muestran que los líderes pueden experimentar falta de preparación y aislamiento profesional.

Estos resultados cuestionan la idea del directivo como simple administrador de procedimientos. Liderar inclusión significa crear condiciones para que otros puedan actuar: proteger tiempo de planificación, favorecer formación, acompañar dificultades, distribuir responsabilidades y mantener expectativas institucionales claras. También supone reconocer que algunas prácticas deben modificarse aun cuando formen parte de rutinas consolidadas.

La colaboración con las familias constituye otra dimensión necesaria. En el diagnóstico de referencia, las familias aparecen como actores interesados en participar y apoyar los procesos inclusivos. Esa disposición representa una fortaleza, pero necesita mecanismos institucionales que superen una relación centrada exclusivamente en recibir información o acudir cuando surge un problema.

La familia posee conocimientos sobre el estudiante que difícilmente pueden obtenerse únicamente en la escuela: formas de comunicación, intereses, experiencias previas, cambios de comportamiento o estrategias que han funcionado en otros espacios. Incorporar ese conocimiento no implica trasladarle la responsabilidad pedagógica. La corresponsabilidad exige distinguir funciones y construir comunicación en ambas direcciones.

Existe, además, un riesgo de interpretar la baja participación familiar como falta de compromiso sin examinar las barreras creadas por la propia institución. Horarios laborales, dificultades de transporte, experiencias previas de juicio, lenguaje técnico o canales de comunicación poco accesibles pueden reducir las posibilidades de vinculación. Una escuela inclusiva debería analizar también qué tan inclusivas son sus formas de relacionarse con las familias.

La voz estudiantil completa este marco. Resultaría paradójico construir políticas de inclusión sin escuchar de manera sistemática a quienes experimentan directamente las prácticas escolares. Messiou et al. (2025) muestran que procesos participativos de voz estudiantil pueden contribuir a promover inclusión cuando escuchar conduce al diálogo y posteriormente a acciones concretas. Este último elemento es decisivo: solicitar opiniones y no mostrar qué ocurre con ellas puede convertir la participación en un gesto simbólico.

Los estudiantes pueden ofrecer información sobre barreras que los adultos no observan: dificultades para integrarse en determinados grupos, temor a pedir ayuda, actividades que generan exposición innecesaria, espacios físicos percibidos como inseguros o procedimientos que parecen justos desde la mirada institucional pero no desde la experiencia cotidiana. Escuchar estas perspectivas no significa que todas las decisiones deban delegarse. Significa aceptar que el conocimiento sobre la escuela no pertenece exclusivamente a los adultos.

La cultura inclusiva se construye precisamente en esas relaciones. Se expresa en el lenguaje utilizado para referirse a la diferencia, en las expectativas, en las posibilidades de pedir ayuda, en la manera como se recibe el desacuerdo y en la disposición institucional para revisar sus propias prácticas.

Por ello, la inclusión sostenible no puede depender de una persona especialmente comprometida. Cuando un docente, orientador o directivo se marcha y el proceso desaparece con él, lo que existía era una experiencia valiosa, pero todavía no una capacidad institucional. Consolidarla exige que los conocimientos, acuerdos y responsabilidades sean compartidos.

La transformación cultural ocurre cuando preguntar por las barreras se vuelve habitual; cuando las dificultades dejan de ocultarse para proteger la imagen institucional; cuando docentes pueden decir que una estrategia no está funcionando sin que eso se interprete como incompetencia; y cuando estudiantes y familias encuentran canales legítimos para aportar a la mejora.

4.3. Conclusión

El análisis desarrollado permite sostener que el principal desafío de la inclusión educativa no se encuentra actualmente en demostrar su valor como principio, sino en construir las condiciones que permitan experimentarla de manera cotidiana. El diagnóstico institucional muestra precisamente esa transición: existe reconocimiento de la diversidad y disposición para avanzar, pero persisten distancias entre esa intención y las capacidades pedagógicas, organizativas y materiales necesarios para sostenerla.

La respuesta no consiste en multiplicar intervenciones independientes. Formación docente sin tiempo para colaborar, ajustes individuales sin transformación de la enseñanza, participación familiar sin diálogo real o liderazgo sin acompañamiento pueden producir avances parciales, pero difícilmente construyen una escuela inclusiva. La transformación requiere que esos componentes funcionen como un sistema.

El diagnóstico adquiere entonces una función distinta a la de clasificar estudiantes o enumerar deficiencias institucionales. Su utilidad reside en revelar dónde se producen las barreras, quiénes las experimentan, qué prácticas ya están generando mejores oportunidades y qué decisiones pueden ampliar su alcance. De esta manera, la evaluación institucional se convierte en una herramienta para orientar procesos de mejora y no en un ejercicio meramente descriptivo.

Los cuatro ejes analizados permiten identificar una dirección común. La inclusión necesita garantizar presencia, pero también participación, aprendizaje y pertenencia; requiere prácticas flexibles, pero sostenidas por expectativas altas; demanda recursos y apoyos, pero también revisión de estructuras; y necesita liderazgo, familias y estudiantes capaces de participar en la construcción de respuestas.

Esto implica aceptar que ninguna escuela alcanza un estado definitivo de inclusión. Las características de los estudiantes cambian, aparecen nuevas necesidades, las comunidades se transforman y algunas prácticas que funcionaron en determinado momento pueden dejar de responder adecuadamente. La inclusión debe entenderse, por tanto, como una capacidad institucional para observarse, aprender y modificarse.

Una escuela inclusiva no es aquella que ha eliminado todas las dificultades. Es aquella que deja de considerar las barreras como inevitables, reconoce su propia participación en algunas de ellas y construye respuestas colectivas para

reducirlas. En esa disposición a revisar lo cotidiano se encuentra la diferencia entre declarar inclusión y hacerla posible.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación, 8*(2), 75–93. https://doi.org/10.22206/cined.2024.v8i2.pp75-93 DOI

Jeremy, J., Spandagou, I., & Hinitt, J. (2024). Teacher-therapist collaboration in inclusive primary schools: A scoping review. *Australian Occupational Therapy Journal, 71*(4), 593–611. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12931 PubMed

Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 29*(7), 1168–1182. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729 DOI

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education, 27*(4), 541–555. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799 Taylor & Francis Online

Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: Students' perspectives. *Educational Review, 76*(4), 774–791. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617 Taylor & Francis Online

Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 21*(3), 233–241. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515 DOI

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Valdés Morales, R. (2022). Inclusive school leadership: A review of empirical studies. *Zona Próxima, 36*. https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9 Revista Científicas Uninorte

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Erikc Herrera Páez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Jose Alfonso Manosalva Trillos: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Herrera Páez, E., & Manosalva Trillos, J. A. (2026). De la inclusión declarada a la inclusión vivida. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 102-117). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch4

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 5.
Formación docente para la diversidad y transformación de las prácticas

Leonard Gregorio Durán Durán

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

lgduran@unicesar.edu.co | https://orcid.org/0009-0006-9046-0765

Elisa María Suárez Ramírez

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

emsuarez@unicesar.edu.co | https://orcid.org/0009-0005-4679-6635

Resumen

Enseñar en aulas diversas exige mucho más que conocer estrategias inclusivas: requiere aprender a interpretar contextos, anticipar barreras y transformar decisiones pedagógicas de manera consciente. Este capítulo examina cómo la formación docente puede convertirse en una práctica profesional capaz de responder a la diversidad sin reducirla a categorías o respuestas aisladas. A partir de una revisión narrativa, de orientación cualitativa e interpretativa, se integran aportes sobre pedagogía inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, evaluación flexible, colaboración, acompañamiento y desarrollo profesional situado. La literatura revisada muestra que el conocimiento adquirido en procesos formativos no se traduce automáticamente en cambios sostenidos en el aula. Esa transferencia depende de oportunidades para experimentar, observar, recibir retroalimentación, ajustar la práctica y aprender con otros. Desde esta perspectiva, la formación deja de entenderse como acumulación de cursos y pasa a concebirse como un proceso continuo de aprendizaje profesional. El capítulo sostiene, finalmente, que la transformación inclusiva requiere tanto docentes preparados como instituciones capaces de acompañar, sostener y aprender de sus propias prácticas.

Recibido: 08-07-2026 | Aceptado: 11-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

5.1 El aula cambió: por qué la formación docente debe cambiar con ella

La diversidad no llegó recientemente a las aulas. Siempre estuvo allí. Lo que ha cambiado es nuestra capacidad para reconocerla y, con ello, la responsabilidad pedagógica de responder a ella. Durante décadas, buena parte de la organización escolar se construyó sobre una expectativa de relativa homogeneidad: estudiantes agrupados por edades, contenidos secuenciados de manera semejante, tiempos establecidos para aprender y evaluaciones diseñadas alrededor de desempeños considerados esperables. Sin embargo, detrás de esa aparente uniformidad convivían distintas formas de comprender, participar, comunicarse, relacionarse y aprender.

Hoy esa diversidad resulta mucho más visible. En una misma aula pueden encontrarse estudiantes con trayectorias culturales y lingüísticas diferentes, experiencias migratorias, discapacidades, características asociadas a la neurodiversidad, distintas condiciones socioeconómicas, desigual acceso a recursos tecnológicos, realidades familiares heterogéneas y profundas diferencias territoriales. A ello se suman transformaciones sociales aceleradas, nuevas demandas socioemocionales y cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento. Por eso, enseñar ya no puede pensarse desde la ficción de un estudiante promedio para quien primero se diseña la clase y alrededor del cual, después, se realizan adaptaciones.

Reconocer este escenario no supone convertir cada diferencia en una categoría diagnóstica. Por el contrario, obliga a asumir la variabilidad como una condición ordinaria de cualquier grupo humano. Ainscow (2020) advierte que los significados de inclusión y equidad dependen de los contextos en los que se construyen y que las experiencias internacionales deben interpretarse con cautela. Esta consideración resulta especialmente importante porque impide importar respuestas pedagógicas como fórmulas universales y obliga a comprender cómo se producen las barreras dentro de realidades educativas específicas.

En América Latina y el Caribe, esa discusión adquiere una complejidad adicional. Las diferencias escolares se entrelazan con desigualdades históricas asociadas al ingreso, territorio, pertenencia étnica, discapacidad, lengua y acceso a oportunidades educativas. El Informe de Seguimiento de la Educación en

el Mundo dedicado a inclusión advertía que, aunque una proporción considerable de los países de la región contemplaba formación docente para la inclusión en sus políticas, muchos educadores seguían manifestando una necesidad elevada de preparación para enseñar a estudiantes que requieren apoyos específicos. En Colombia, más de la mitad de los docentes de secundaria inferior incluidos en los datos reportados entonces expresaban esa necesidad (UNESCO, 2020).

Los datos más recientes muestran que el reto continúa, aunque también revelan avances y capacidades sobre las cuales es posible construir. En TALIS 2024, el 46 % de los docentes colombianos de secundaria baja reportó una necesidad alta de aprendizaje profesional para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales y el 40 % señaló una necesidad alta de formación para trabajar en contextos multiculturales o multilingües. Al mismo tiempo, el 69 % afirmó que las actividades de aprendizaje profesional realizadas durante los doce meses anteriores habían tenido un impacto positivo en su enseñanza. Además, el 68 % consideró que podía adaptar su práctica a la diversidad cultural de sus estudiantes en un grado considerable o alto (OECD, 2025a).

La coexistencia de estas cifras resulta más reveladora que cualquiera de ellas tomada aisladamente. Los docentes no aparecen como profesionales ajenos a la diversidad ni como sujetos pasivos que simplemente necesitan recibir información. Muchos reconocen efectos positivos de su formación y expresan confianza en algunas de sus capacidades; sin embargo, continúan identificando áreas en las que requieren apoyo. La pregunta relevante, entonces, no es si deben formarse, sino qué tipo de formación fortalece realmente su capacidad para actuar en aulas complejas y qué condiciones hacen posible que ese aprendizaje se transforme en práctica.

Esta pregunta obliga a superar una interpretación recurrente: aquella según la cual todo problema de inclusión puede atribuirse a una insuficiente preparación individual del profesor. El conocimiento docente es decisivo, pero nunca opera en el vacío. Un maestro puede comprender los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), valorar la evaluación formativa y reconocer la importancia del trabajo colaborativo, y aun así encontrar serias dificultades para llevar esas ideas al aula si trabaja con tiempos restringidos, recursos escasos, apoyos discontinuos, estructuras rígidas de evaluación o culturas institucionales poco abiertas al cambio.

También conviene cuestionar la idea inversa: suponer que cambiar las condiciones institucionales bastaría por sí solo. La inclusión necesita organi-

zaciones capaces de apoyar, pero igualmente profesionales que sepan interpretar contextos, tomar decisiones y revisar críticamente sus resultados. No se trata de elegir entre responsabilidad individual o institucional; se trata de comprender su interdependencia.

Desde esta perspectiva, el propósito del capítulo es analizar las capacidades profesionales que requiere el profesorado para responder a la diversidad y examinar las condiciones mediante las cuales la formación puede traducirse en transformaciones sostenidas de las prácticas pedagógicas. La pregunta que guía el recorrido es, por tanto: ¿en qué condiciones la formación docente fortalece las capacidades necesarias para responder a la diversidad y logra convertirse en mejores oportunidades de aprendizaje y participación?

La tesis defendida es que la formación docente puede transformar las prácticas inclusivas cuando se concibe como aprendizaje profesional continuo, situado, reflexivo y colaborativo, y cuando encuentra condiciones institucionales que permiten probar, acompañar, retroalimentar, evaluar y sostener los cambios. Esto desplaza la discusión desde la cantidad de cursos recibidos hacia la calidad del aprendizaje profesional y, especialmente, hacia su capacidad de transferencia.

El argumento seguirá cuatro movimientos. Primero, se examina cómo la diversidad obliga a revisar nuestra comprensión de la profesionalidad docente. Después se analizan las capacidades necesarias para convertir ese reconocimiento en decisiones pedagógicas. El tercer momento aborda la dificultad más profunda: por qué saber más no conduce automáticamente a enseñar de otra manera. Finalmente, el análisis se desplaza hacia la escuela como organización y propone una ruta para conectar diagnóstico, formación, aplicación, acompañamiento y evaluación.

5.2 Postura metodológica

Este capítulo se desarrolló mediante una revisión narrativa crítica de literatura, de carácter cualitativo-documental y orientación interpretativa, complementada por una sensibilidad sociocrítica frente a las condiciones institucionales que intervienen en la formación y la práctica docente. Esta postura resulta coherente con un propósito que no busca estimar un único tamaño de efecto ni agotar sistemáticamente toda la producción disponible, sino interpretar relaciones, contrastar perspectivas y construir una síntesis argumentativa sobre formación docente, inclusión y transformación pedagógica.

Las revisiones narrativas permiten integrar investigaciones procedentes de tradiciones metodológicas diversas, trabajos conceptuales, metaanálisis, documentos institucionales y marcos normativos. Esa amplitud constituye una fortaleza cuando el objeto analizado es complejo, aunque obliga a transparentar las decisiones que orientan la selección y lectura del conocimiento. Grant y Booth (2009) señalan que las revisiones críticas pueden ir más allá de la descripción de publicaciones para construir interpretaciones y contribuciones conceptuales; Baethge et al. (2019), por su parte, destacan como indicadores de calidad de una revisión narrativa la claridad del propósito, la pertinencia de las referencias, la descripción del proceso de búsqueda y la solidez del razonamiento científico.

La literatura considerada privilegió tres tipos de evidencia. En primer lugar, se recuperaron trabajos fundacionales capaces de explicar la evolución de conceptos como aprendizaje profesional docente, pedagogía inclusiva y transferencia de la formación. En segundo término, se incorporaron revisiones, estudios de síntesis y metaanálisis que permiten valorar críticamente los efectos del desarrollo profesional. Finalmente, se incluyeron marcos internacionales y referentes normativos colombianos para relacionar el debate académico con las condiciones en las que la inclusión debe materializarse.

La lectura no se organizó cronológicamente ni como una sucesión de autores. Se estructuró alrededor de cuatro núcleos interpretativos: profesionalidad docente ante la diversidad; capacidades para una pedagogía inclusiva; transferencia del aprendizaje profesional hacia la práctica; y condiciones institucionales para sostener la transformación. Las fuentes se examinan, por tanto, a partir de sus convergencias, tensiones y posibilidades explicativas.

La orientación interpretativa permite comprender cómo diferentes tradiciones han conceptualizado el aprendizaje docente. La sensibilidad sociocrítica, entretanto, invita a cuestionar explicaciones que individualizan problemas producidos también por la organización escolar, las políticas, la distribución de recursos y las condiciones de trabajo. No se afirma, por ello, que el capítulo constituya una investigación sociocrítica en sentido metodológico estricto; se reconoce que su lectura crítica de la formación rechaza atribuir al docente, de manera aislada, la responsabilidad por transformaciones cuya sostenibilidad depende de todo un sistema.

Esta posición conduce a una premisa: comprender la formación docente exige mirar simultáneamente al profesional que aprende, a la práctica que in-

tenta transformar y a la organización dentro de la cual dicho cambio debe sostenerse.

5.3 Enseñar sin un estudiante promedio: diversidad y nueva profesionalidad docente

La escuela ha convivido históricamente con una paradoja. Educa a grupos diversos, pero muchas de sus estructuras se construyeron para reducir esa diversidad hasta hacerla administrable. La edad determina el grado; el currículo establece qué debe aprenderse; el horario distribuye tiempos semejantes; la evaluación compara desempeños frente a criterios previamente definidos. Nada de ello es necesariamente problemático: todo sistema educativo necesita cierta organización común. La dificultad surge cuando esa organización se convierte en una expectativa rígida acerca de cómo, cuándo y en qué condiciones debe aprender cada estudiante.

La educación inclusiva introduce una modificación profunda porque desplaza parte de la mirada desde las características individuales hacia las barreras producidas en la interacción entre estudiantes y contextos. Una dificultad de participación puede vincularse con una discapacidad, pero también con instrucciones incomprensibles, materiales inaccesibles, una única forma de presentar la información, prejuicios acerca de determinadas identidades, ritmos inflexibles o criterios evaluativos que miden aspectos diferentes del aprendizaje que se pretendía valorar.

Por ello, inclusión y diversidad no son sinónimos. La diversidad describe una condición; la inclusión exige una respuesta. Tampoco inclusión y equidad significan exactamente lo mismo. La equidad introduce una pregunta por la justicia de las oportunidades y reconoce que ofrecer lo mismo a todos no siempre genera posibilidades equivalentes de participación. Una escuela puede recibir a estudiantes diversos sin ser inclusiva y puede tratarlos de manera idéntica sin ser equitativa.

Esta distinción cambia las preguntas que formula el docente. Frente a una dificultad, la mirada tradicional puede comenzar por "¿qué tiene este estudiante?". La perspectiva inclusiva amplía el interrogante: "¿qué necesita para participar y aprender, qué barreras están interviniendo y qué parte de la propuesta puede modificarse?". No se niegan las características personales, los diagnósticos ni la necesidad de apoyos específicos. Se evita, más bien, que funcionen como explicación total de lo que ocurre.

Florian y Black-Hawkins (2011) ofrecen una contribución decisiva con el concepto de pedagogía inclusiva. En lugar de pensar una enseñanza ordinaria para la mayoría y añadir posteriormente algo "diferente" para quienes no encajan en ella, proponen extender las oportunidades normalmente disponibles de manera que todos puedan participar. Florian y Spratt (2013) profundizan esta perspectiva al examinar cómo los principios inclusivos pueden concretarse en la práctica docente. El desafío deja así de consistir exclusivamente en diferenciar para determinados alumnos y pasa a ser el diseño de una enseñanza capaz de reconocer diferencias sin convertirlas permanentemente en marcas de separación.

Aquí emerge una nueva comprensión de la profesionalidad. Un docente preparado para la diversidad no es quien memoriza una estrategia para cada diagnóstico posible. Tal expectativa sería imposible y, además, pedagógicamente limitada. Las aulas plantean situaciones que ninguna formación inicial puede anticipar completamente. El profesional necesita marcos que le permitan leer lo inesperado, interpretar evidencias, construir hipótesis pedagógicas y ajustar sus decisiones.

Esta capacidad resulta especialmente importante porque las diferencias no aparecen de manera aislada. Una niña puede vivir en un territorio rural, pertenecer a una comunidad con prácticas culturales específicas, tener acceso tecnológico irregular y presentar una discapacidad. Un adolescente migrante puede aprender en una lengua que domina de manera desigual y atravesar simultáneamente experiencias de discriminación o precariedad económica. Otros estudiantes no estarán asociados a ninguna categoría administrativa y, aun así, encontrarán barreras para expresarse, organizarse o participar.

Un modelo de formación construido solamente alrededor de poblaciones corre, por tanto, el riesgo de fragmentar el conocimiento profesional: discapacidad, por un lado, interculturalidad por otro, dificultades de aprendizaje en otro módulo y vulnerabilidad social en un curso adicional. Las especializaciones son necesarias cuando permiten comprender necesidades concretas, pero deben descansar sobre principios profesionales más amplios: variabilidad, altas expectativas, accesibilidad, participación, flexibilidad, evaluación informada y colaboración.

Esta discusión alcanza directamente la formación inicial. Forlin y Chambers (2011) mostraron hace más de una década un fenómeno todavía relevante: aumentar el conocimiento de futuros docentes sobre inclusión no necesariamente elimina sus preocupaciones frente a la implementación. La forma-

ción puede ampliar comprensión y confianza, pero el contacto con la complejidad real también puede hacer visibles dificultades que antes eran poco reconocidas.

La consecuencia no debería ser interpretar esas preocupaciones como resistencia. En muchos casos expresan preguntas legítimas: ¿cómo acompañar simultáneamente a estudiantes con necesidades muy diferentes?, ¿qué hacer cuando no existe apoyo especializado?, ¿cómo sostener expectativas altas sin desconocer requerimientos específicos?, ¿cómo evaluar con justicia?, ¿hasta dónde llega la responsabilidad individual del profesor? Una formación madura no silencia estas preguntas mediante discursos normativos; crea condiciones para analizarlas.

La formación inicial, entonces, no debería prometer respuestas definitivas. Su misión más razonable es formar profesionales capaces de seguir aprendiendo. Avalos (2011), al revisar una década de investigación sobre desarrollo profesional, destacaba precisamente la complejidad del aprendizaje docente y la dificultad de asegurar que sus efectos se sostengan a través del tiempo. La identidad profesional se construye en interacción con experiencias, contextos, comunidades y oportunidades continuas de aprendizaje.

Este punto es fundamental para evitar una separación artificial entre "formación inicial" y "formación continua". Son momentos diferentes de una misma trayectoria. El título universitario habilita el comienzo del ejercicio profesional; no clausura el aprendizaje necesario para ejercerlo. Los cambios tecnológicos, culturales y curriculares, la emergencia de nuevas evidencias y las características particulares de cada comunidad hacen inviable una docencia que se apoye exclusivamente en aquello aprendido antes de ingresar al aula.

UNESCO ha insistido recientemente en concebir la enseñanza como una profesión que requiere aprendizaje a lo largo de toda la vida, autonomía profesional, colaboración y participación docente en las decisiones educativas. Ese planteamiento resulta especialmente importante en un contexto internacional que enfrenta simultáneamente escasez de docentes, dificultades de retención y crecientes exigencias sobre la profesión (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

La profesionalidad inclusiva puede entenderse, entonces, menos como posesión de un repertorio cerrado y más como capacidad para construir respuestas pedagógicas fundamentadas ante situaciones cambiantes. El docente no pierde su autoridad profesional por reconocer que necesita aprender; la forta-

lece cuando es capaz de identificar los límites de su conocimiento, buscar apoyo y revisar sus decisiones.

Así se llega a la segunda cuestión: ¿qué capacidades permiten convertir esta comprensión de la diversidad en decisiones concretas?

5.4 Del reconocimiento a la decisión pedagógica: capacidades para una inclusión posible

Hablar de competencias docentes para la inclusión puede conducir a inventarios interminables. Planificación, evaluación, gestión del aula, mediación, interculturalidad, colaboración, comunicación, tecnología, atención socioemocional y conocimiento disciplinar aparecen con frecuencia como demandas simultáneas. Todas son relevantes, pero una lista extensa corre el riesgo de describir un docente ideal difícilmente reconocible en la práctica.

Una organización más útil consiste en agrupar las capacidades inclusivas alrededor de tres acciones profesionales: comprender, diseñar y colaborar (Peña Prado, 2024). No son etapas estrictamente consecutivas. El profesor comprende mientras diseña, aprende mientras colabora y rediseña cuando nueva información modifica su interpretación. Sin embargo, la distinción ayuda a mostrar cómo distintas herramientas se articulan en un mismo razonamiento pedagógico.

Tabla 5.1

Capacidades profesionales para una pedagogía inclusiva

Dimensión	Pregunta profesional	Capacidades centrales	Expresiones en la práctica	Riesgo cuando se aborda de forma aislada
Comprender la diversidad	¿Qué está favoreciendo o limitando el aprendizaje y la participación?	Reconocer variabilidad, identificar barreras, mantener altas expectativas, interpretar evidencias y cuestionar sesgos	Valoración pedagógica, escucha del estudiante, análisis contextual, lectura de producciones y participación	Convertir diagnósticos o categorías en explicaciones totales del desempeño
Diseñar	¿Cómo am-	Planificación	Múltiples formas	Confundir flexi-

para la diversidad	pliar las oportunidades sin reducir la exigencia formativa?	flexible, DUA, mediación, diversificación de recursos y evaluación formativa	de representación, participación, acción y expresión; apoyos graduados; retroalimentación	bilización con simplificación o multiplicar actividades sin propósito
Colaborar para responder	¿Qué conocimiento y apoyos necesita construir el equipo?	Trabajo entre pares, diálogo con familias, articulación con profesionales, reflexión compartida	Coenseñanza, mentoría, comunidades profesionales, construcción y seguimiento de PIAR	Trasladar responsabilidades a especialistas o convertir la colaboración en trámite
Aprender de la práctica	¿Qué evidencia muestra si la respuesta está funcionando?	Reflexión, investigación de la práctica, retroalimentación y ajuste	Observación de aula, análisis de casos, ciclos de mejora y sistematización	Mantener estrategias por costumbre sin valorar sus efectos

Comprender la diversidad supone reconocer que las expectativas del profesor no son neutrales. Aquello que se piensa sobre la capacidad de un estudiante influye en el nivel de desafío que se propone, el tiempo que se le concede para responder, la retroalimentación que recibe y las oportunidades que se le ofrecen. Una pedagogía inclusiva requiere, por ello, observar diferencias sin convertirlas anticipadamente en límites.

La valoración pedagógica cumple aquí un papel central. Su propósito no debería ser confirmar una etiqueta, sino producir información relevante para enseñar. ¿Qué comprende el estudiante?, ¿cómo comunica lo que sabe?, ¿qué apoyos favorecen su participación?, ¿dónde aparecen las dificultades?, ¿qué intereses pueden convertirse en puntos de entrada?, ¿qué barreras podrían estar generándose en la actividad? Las respuestas permiten diseñar mejor porque transforman una impresión general en evidencia para decidir.

La segunda capacidad es diseñar para la diversidad. El DUA ocupa aquí un lugar importante, siempre que no se convierta en una colección de técnicas. La versión 3.0 de las Directrices de CAST, publicada en 2024, mantiene una organización centrada en compromiso, representación y acción y expresión, pero refuerza la necesidad de identificar barreras vinculadas con sesgos y sis-

temas de exclusión. El sentido del marco reside en anticipar la variabilidad al diseñar ambientes y experiencias de aprendizaje, no en preparar posteriormente una actividad especial para cada diferencia (CAST, 2024).

Este principio modifica preguntas muy concretas de la planificación. En vez de limitarse a "¿cómo voy a explicar el tema?", el docente puede interrogarse sobre qué conocimientos previos necesita activar, qué elementos del material podrían convertirse en barreras, qué representaciones permiten comprender la idea sin cambiar su complejidad y de qué maneras los estudiantes podrán demostrar lo aprendido. El foco pasa de producir más actividades a diseñar mejores oportunidades.

Resulta fundamental no confundir flexibilidad con reducción de expectativas. Incluir no significa simplificar sistemáticamente. Un estudiante puede necesitar apoyos diferentes para acceder a una tarea intelectualmente exigente. Si la respuesta consiste siempre en disminuir el desafío, la adaptación termina limitando sus oportunidades. Una pedagogía inclusiva procura ampliar los caminos sin vaciar el destino formativo.

La evaluación presenta un desafío semejante. Si el objetivo es valorar la comprensión de un fenómeno científico, puede ser razonable permitir distintas formas de expresar esa comprensión cuando el formato escrito no constituye el aprendizaje central. En cambio, si se evalúa precisamente argumentación escrita, el medio forma parte del objetivo y las decisiones deberán preservar esa exigencia. Diversificar no significa que cualquier respuesta sea equivalente; significa distinguir con precisión qué se quiere evaluar y qué barreras son irrelevantes para demostrarlo.

En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 ofrece un marco normativo particularmente útil para comprender la relación entre diseño universal y ajustes individualizados. El decreto define el currículo flexible y el DUA dentro de la respuesta educativa inclusiva y establece el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta para garantizar los apoyos necesarios de estudiantes con discapacidad. El PIAR debe servir como insumo para la planeación de aula y el mejoramiento institucional, complementando las transformaciones realizadas mediante DUA (Presidencia de la República de Colombia, 2017).

Esta precisión evita una confusión extendida. DUA y PIAR no compiten ni significan lo mismo. El primero promueve que la enseñanza general sea diseñada desde el comienzo con mayor accesibilidad y flexibilidad. El segundo

permite organizar respuestas individualizadas cuando las transformaciones generales no resultan suficientes para garantizar participación y aprendizaje. El problema surge cuando ambos se reducen a formatos: una lista de opciones añadidas mecánicamente a la planeación o un documento elaborado para cumplir una exigencia administrativa.

La inclusión ocurre en las decisiones, no en el formulario.

La tercera capacidad es colaborar para responder. La diversidad hace evidente que ninguna profesión educativa dispone por sí sola de todo el conocimiento necesario. El docente conoce el currículo, la dinámica del grupo y la historia cotidiana del aprendizaje; otros profesionales pueden aportar perspectivas especializadas; las familias conocen trayectorias y formas de interacción que no siempre son visibles en la escuela; los propios estudiantes pueden explicar qué les ayuda, qué los excluye o qué les permite sentirse competentes.

La colaboración no disminuye la responsabilidad docente. La vuelve más informada.

El *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning* amplía precisamente el desarrollo de competencias inclusivas hacia una perspectiva de escuela y comunidad. La inclusión deja de entenderse como una cualidad privada de determinados docentes y se plantea como capacidad que necesita ser cultivada entre profesionales, líderes y organizaciones (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Sin embargo, trabajar juntos no garantiza aprendizaje conjunto. Una reunión puede ser colaborativa en apariencia y limitarse a distribuir tareas. Una comunidad profesional adquiere valor cuando permite examinar problemas genuinos, contrastar interpretaciones y aprender de la evidencia. Por ello, a las tres capacidades anteriores debe añadirse una cuarta que las atraviesa: aprender de la propia práctica.

Figura 5.1

Jerarquía para la transformación de prácticas inclusivas mediante aprendizaje profesional docente



Nota. La estructura busca mostrar que la transformación no surge directamente del conocimiento adquirido. Entre formación y resultados existe un proceso de transferencia sostenido —o limitado— por condiciones profesionales e institucionales.

5.5 Cuando aprender no basta: de la formación a la transformación de la práctica

Existe una escena reconocible en numerosas instituciones educativas. Un grupo de docentes asiste a una jornada de formación, escucha una exposición pertinente, participa en actividades, recibe materiales y termina la sesión con ideas que parecen aplicables. Días o semanas después, algunas se incorporan. Otras se adaptan parcialmente. Muchas desaparecen bajo la presión de las rutinas habituales.

No necesariamente ha fracasado el curso. Lo que ocurre es más complejo: aprender algo nuevo y convertirlo en una práctica estable son procesos diferentes.

Durante años, buena parte de la formación continua se organizó mediante una lógica relativamente lineal. Se entregaba conocimiento al docente y se esperaba que este lo aplicara posteriormente. Desimone (2009) contribuyó a complejizar esta idea al proponer que el estudio del desarrollo profesional debía atender características como el enfoque en contenidos, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva, así como los cambios producidos en conocimientos, creencias, prácticas y resultados del alumnado.

Darling-Hammond et al. (2017), a partir de 35 estudios metodológicamente rigurosos, identificaron características recurrentes en experiencias de desarrollo profesional que habían mostrado relaciones positivas con la enseñanza y el aprendizaje: énfasis en contenidos relevantes, aprendizaje activo, colaboración, uso de modelos de práctica, apoyo experto, retroalimentación, reflexión y suficiente duración para permitir incorporación progresiva.

Sería tentador transformar esos hallazgos en una receta: la formación debería ser larga, colaborativa, situada y acompañada. Sin embargo, Sims y Fletcher-Wood (2021) advierten que parte del consenso acerca de las características del desarrollo profesional efectivo se apoyó en inferencias metodológicamente discutibles. Que determinados programas exitosos compartan una característica no demuestra que esa característica produzca por sí misma el éxito. Una experiencia prolongada puede ser irrelevante; una actividad colaborativa puede reproducir prácticas poco efectivas; una formación situada puede carecer de conocimiento especializado.

Esta crítica mejora el argumento en lugar de debilitarlo. Obliga a dejar de pensar en formatos y concentrarse en mecanismos de aprendizaje. No importa únicamente que una formación dure seis meses; importa qué oportunidades ofrece durante ese tiempo para comprender, practicar, recibir retroalimentación y revisar decisiones. No basta con reunir docentes; interesa qué tipo de conversación profesional se produce y qué evidencia se examina.

La investigación específica sobre educación inclusiva muestra de manera especialmente clara esta diferencia entre aprender y transferir. Donath et al. (2023) analizaron 342 estudios, con más de 155.000 participantes, y encontraron efectos positivos del desarrollo profesional en cuatro resultados. El efecto fue grande para conocimiento docente ($g = 0.93$), moderado para habilidades ($g = 0.49$), pequeño para creencias ($g = 0.23$) y pequeño a moderado para variables relacionadas con el comportamiento del alumnado ($g = 0.37$).

La lectura más importante no reside únicamente en que la formación "funciona". Está en la diferencia entre los efectos. Es relativamente más fácil modificar lo que un docente sabe que transformar aquello que hace, cree o consigue generar en sus estudiantes.

Una investigación posterior de Donath et al. (2025), construida sobre 228 estudios y 117.609 participantes, profundizó en las teorías que intentan explicar cómo se transfiere la formación hacia la práctica inclusiva. Sus resultados muestran que el proceso es más complejo que una cadena simple (tipo conocimiento + habilidades + resultados) y destacan la necesidad de comprender cómo intervienen dimensiones motivacionales y contextuales en la transferencia.

Este punto merece detenerse. Un docente puede aceptar conceptualmente una propuesta y no sentirse capaz de implementarla. Puede saber cómo funciona una estrategia y considerar que el tiempo disponible no permite utilizarla. Puede haber probado una innovación y abandonarla porque los primeros resultados fueron confusos. También puede encontrarse en una institución donde determinadas prácticas se contradicen con criterios de evaluación, horarios o expectativas compartidas.

Por ello, la pregunta "¿por qué el profesor no aplica lo aprendido?" puede ser demasiado simple. Conviene sustituirla por otra: ¿qué está ocurriendo en el proceso mediante el cual intenta incorporar ese aprendizaje?

Ahí comienza a cobrar sentido la formación situada. Su valor no proviene exclusivamente del lugar físico donde ocurre. Un curso puede realizarse dentro de una escuela y continuar completamente desconectado de sus problemas. Lo situado supone que los dilemas auténticos de la práctica se conviertan en objeto de aprendizaje profesional.

Imaginemos que un equipo identifica una baja participación de algunos estudiantes durante las actividades grupales. La formación situada no comienza necesariamente con una conferencia sobre inclusión. Puede comenzar observando: ¿quién participa?, ¿quién habla?, ¿quién toma decisiones?, ¿qué tareas quedan reservadas a determinados estudiantes?, ¿cómo se distribuyen los apoyos? Una vez comprendido el problema, el equipo busca conocimiento relevante, diseña una modificación, la prueba y observa sus efectos.

En ese recorrido la teoría cambia de función. Deja de ser información que debe "aplicarse" y se convierte en una lente para interpretar lo que ocurre. La

práctica, a su vez, deja de ser el lugar donde simplemente se ejecuta la teoría y se transforma en una fuente de preguntas y evidencia.

Esta lógica dialoga con una tradición amplia de aprendizaje profesional. Timperley et al. (2007) subrayaron la importancia de conectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con las necesidades de aprendizaje profesional de los docentes. Avalos (2011) mostró que el desarrollo docente está profundamente relacionado con las condiciones en las que los educadores aprenden, colaboran y reconstruyen sus comprensiones profesionales. La OECD (2025b) retoma esa trayectoria al proponer una concepción holística del aprendizaje profesional que vincula formación inicial, desarrollo continuo y crecimiento colectivo.

La reflexión ocupa un lugar central, pero también debe cuidarse de convertirse en consigna. "Reflexionar sobre la práctica" puede significar muchas cosas. Su versión más débil consiste en expresar impresiones: "la clase salió bien", "los estudiantes estaban motivados", "esta actividad no funcionó". La reflexión profesional adquiere mayor profundidad cuando se apoya en evidencias y preguntas explícitas: ¿qué esperaba que ocurriera?, ¿qué observé realmente?, ¿qué estudiantes participaron?, ¿qué interpretación alternativa existe?, ¿qué mantendría?, ¿qué modificaría?

En ese sentido, investigar la propia práctica no obliga a convertir cada aula en un proyecto académico formal. Sí invita a adoptar una disposición investigativa. Formular preguntas, recoger información manejable, contrastar hipótesis y utilizar hallazgos para decidir son acciones accesibles que fortalecen el juicio profesional.

La observación entre pares puede cumplir una función semejante. El docente que enseña debe atender simultáneamente al contenido, las interacciones, el tiempo, las preguntas, la disciplina, los apoyos y decenas de señales que aparecen en pocos minutos. Un colega puede observar un aspecto específico: quién recibe retroalimentación, cuánto tiempo de espera se ofrece, qué estudiantes quedan fuera de una actividad o cómo se emplean determinados apoyos.

La condición es que la observación no se confunda automáticamente con evaluación punitiva. Si cada dificultad reconocida amenaza la reputación profesional, los docentes aprenderán a ocultar precisamente aquello que más necesitan analizar. Una cultura de aprendizaje requiere seguridad profesional suficiente para poder decir "esto no está funcionando" y convertir esa afirma-

ción en el comienzo de una indagación, no en una confesión de incompetencia.

La mentoría y el coaching añaden otra pieza. Kraft et al. (2018), en un metaanálisis de 60 estudios con diseños causales, encontraron efectos promedio de 0.49 desviaciones estándar sobre prácticas de instrucción y de 0.18 sobre logro estudiantil. Sin embargo, también observaron que los efectos disminuían considerablemente cuando los programas se expandían a mayor escala.

Este último resultado es tan importante como el primero. Demuestra que una estrategia puede ser efectiva bajo condiciones intensivas y perder fuerza cuando se intenta reproducir sin conservar la calidad del apoyo. Escalar no consiste solamente en atender a más docentes; exige preservar los mecanismos que hacían valiosa la intervención.

La misma cautela debe aplicarse a las comunidades profesionales de aprendizaje. Su nombre no garantiza su funcionamiento. Reunirse semanalmente no crea automáticamente una comunidad que aprende. La calidad aparece cuando los docentes pueden llevar trabajos de sus estudiantes, comparar decisiones, analizar resultados, observar prácticas, discutir desacuerdos y construir conocimiento compartido.

El aprendizaje profesional más prometedor comienza, entonces, a parecerse menos a una actividad y más a un ciclo: estudiar, probar, observar, retroalimentar, ajustar y volver a probar.

Esto modifica también la evaluación de la formación. Las instituciones suelen contar participantes, horas de capacitación o niveles de satisfacción. Todos pueden ser datos útiles, pero ninguno demuestra transformación. Un docente puede valorar mucho un curso y modificar poco su práctica; otro puede encontrarlo exigente y cambiar profundamente después de varios meses.

La evaluación debería avanzar por niveles. Primero, preguntar qué se comprendió. Después, qué capacidades se desarrollaron. Más adelante, qué decisiones cambiaron en la práctica y en qué condiciones pudieron mantenerse. Finalmente, cuando sea metodológicamente posible, examinar qué ocurrió con la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Esta secuencia ayuda a evitar una afirmación demasiado rápida: "formamos a cien docentes, por lo tanto, mejoramos la inclusión". Entre ambos hechos existe todo un proceso que necesita ser observado.

Aquí aparece una consecuencia fundamental: la unidad de éxito del desarrollo profesional no debería ser el curso completado, sino el aprendizaje transferido y sostenido en una práctica que amplía oportunidades para los estudiantes. Sin embargo, pedir al docente que realice solo todo ese proceso sería contradictorio. La transferencia tiene una dimensión institucional.

5.6 Condiciones institucionales y ruta de transformación

Existe una tendencia persistente en determinados discursos educativos: reconocer problemas estructurales y terminar formulando soluciones individuales (Osorio Carvajal, 2026; Richter Barragán & Villaseca Araos, 2026; Ramos Jaubert et al., 2025). La escuela enfrenta diversidad, desigualdad, aceleración tecnológica, nuevas necesidades socioemocionales y exigencias crecientes; como respuesta, se construye una lista cada vez más amplia de competencias que el docente debería desarrollar.

Así surge una figura profesional prácticamente inagotable: debe ser experto disciplinar, diseñador curricular, mediador intercultural, orientador socioemocional, innovador tecnológico, investigador, evaluador, especialista en inclusión y gestor de conflictos. Cada demanda puede tener fundamento, pero su acumulación oculta una pregunta imprescindible: ¿qué condiciones hacen posible ejercer bien esa profesión?

La responsabilidad docente es ineludible, pero no puede ser solitaria.

El *Global Report on Teachers* de UNESCO enfatiza justamente que fortalecer la profesión exige mejorar condiciones laborales, desarrollo profesional, autonomía, colaboración y participación de los docentes en las decisiones. El informe parte de una preocupación global por la escasez y retención de profesionales, pero su conclusión resulta relevante para la inclusión: los sistemas educativos necesitan profesores preparados y, simultáneamente, condiciones que les permitan ejercer con calidad (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

En Colombia, TALIS 2024 permite observar esta relación desde otra perspectiva. Entre las barreras para participar en aprendizaje profesional, el 70 % de los docentes señaló su costo, el 59 % la falta de incentivos y el 55 % la insuficiencia de apoyo del empleador. Estos datos dificultan interpretar la participación formativa exclusivamente como cuestión de motivación individual (OECD, 2025a).

El tiempo constituye quizá la condición más evidente. Diseñar experiencias flexibles, analizar producciones, reunirse con colegas, dialogar con familias, construir ajustes, observar clases y revisar evidencias requieren horas reales de trabajo. Si todo ello se incorpora como tarea adicional sin reorganizar otras responsabilidades, la inclusión comienza a depender del esfuerzo extraordinario. Lo extraordinario puede producir experiencias admirables; difícilmente construye sistemas sostenibles.

También importa la coherencia institucional. Una escuela puede promover DUA en sus jornadas formativas y mantener, al mismo tiempo, criterios rígidos de planeación que obligan a todos los docentes a seguir una secuencia idéntica. Puede hablar de evaluación diversificada y exigir un único examen como medida principal del rendimiento. Puede pedir colaboración, pero diseñar horarios que impiden a los profesores encontrarse. En esos casos, el problema no es una falta de conocimiento individual, sino la contradicción entre el discurso de innovación y las estructuras que organizan el trabajo.

El liderazgo pedagógico adquiere aquí una función decisiva. Liderar la inclusión no consiste únicamente en solicitar cumplimiento de disposiciones. Implica crear tiempo para aprender, proteger espacios de colaboración, acompañar la experimentación, movilizar apoyos y convertir evidencias en decisiones institucionales.

El marco normativo colombiano ofrece bases para esa corresponsabilidad. El Decreto 1421 de 2017 no ubica la inclusión solamente en manos del docente de aula; establece responsabilidades para diferentes niveles del sistema y relaciona los ajustes, el PIAR y el mejoramiento institucional. En 2026, el Ministerio de Educación reiteró que la implementación de la educación inclusiva debe desarrollarse como proceso progresivo, basado en derechos y en el análisis de las condiciones contextuales, e insistió en la necesidad de planes estructurados y participación de diferentes actores para garantizar los apoyos requeridos.

Este enfoque permite formular una pregunta más productiva frente a los problemas: en lugar de "¿por qué el docente no hizo el ajuste?", conviene determinar qué parte dependía de su decisión pedagógica, qué requería recursos institucionales, qué necesitaba apoyo especializado y qué decisiones correspondían a niveles superiores.

Corresponsabilidad no significa dispersar responsabilidades hasta que nadie responda. Significa hacer visible quién puede hacer qué.

Sobre esta base puede proponerse una ruta de transformación docente e institucional. No pretende funcionar como receta universal ni como nuevo formato para diligenciar. Su valor reside en ordenar un proceso que con demasiada frecuencia se interrumpe después de la formación:

diagnóstico → priorización → aprendizaje profesional situado → aplicación → acompañamiento → retroalimentación → ajuste → evaluación → sistematización.

El diagnóstico comienza con evidencia y no con un catálogo predeterminado de cursos. Una institución puede analizar resultados, participación, observaciones, percepciones estudiantiles, experiencias de las familias y dificultades identificadas por los propios docentes. El propósito es descubrir qué problema merece realmente atención.

La priorización protege a la escuela de la dispersión. No todas las necesidades pueden resolverse simultáneamente. Elegir un problema concreto —por ejemplo, la baja participación de determinados estudiantes, dificultades en la evaluación o barreras de acceso a materiales— permite concentrar esfuerzos y evaluar con mayor claridad.

El aprendizaje profesional situado conecta esa necesidad con conocimiento especializado. Aquí pueden intervenir literatura, especialistas, talleres, demostraciones, análisis de casos o experiencias de otras escuelas. La diferencia frente al curso genérico es que la formación responde a una pregunta reconocida y llega cuando existe un problema que necesita ser comprendido.

La aplicación lleva la propuesta al terreno donde puede mostrar sus límites. Se modifica una práctica concreta. Sin este momento, la formación permanece en el nivel discursivo.

El acompañamiento evita que el primer ensayo sea también el último. Un colega, mentor, orientador o líder pedagógico puede aportar observaciones y preguntas. El objetivo no consiste en supervisar desde fuera, sino en ampliar la capacidad del docente para mirar su propia práctica.

La retroalimentación necesita evidencia. ¿Qué cambió?, ¿para quién?, ¿qué dificultad apareció?, ¿qué parte del diseño se utilizó como estaba previsto?, ¿qué modificación surgió espontáneamente? Este diálogo transforma una impresión en aprendizaje.

El ajuste reconoce que casi ninguna innovación llega completamente terminada al aula. Una práctica profesional madura se perfecciona en la interac-

ción con el contexto. Revisar no representa fracaso; constituye parte de la implementación.

La evaluación examina resultados en diferentes niveles: aprendizaje profesional, cambio de práctica y, cuando sea posible, experiencias y resultados de los estudiantes. Esta distinción es crucial porque la evidencia metaanalítica muestra precisamente que los efectos sobre conocimiento pueden ser considerablemente mayores que los observados en otros niveles (Donath et al., 2023).

Finalmente, la sistematización permite que la experiencia deje de pertenecer solamente a quien la realizó. Documentar el problema, las decisiones, los ajustes y los hallazgos construye memoria pedagógica. Cuando otra persona enfrenta una situación semejante, la organización ya no comienza desde cero.

Aquí se produce un desplazamiento fundamental: la institución deja de limitarse a tener docentes que aprenden y comienza a convertirse en una escuela que aprende.

La distinción importa. En una organización que solo tiene docentes que aprenden, el conocimiento permanece fragmentado. Una persona asiste a un curso, otra desarrolla una buena práctica, otra descubre una estrategia útil; cuando cambian de institución, gran parte de ese aprendizaje desaparece. En una escuela que aprende, las experiencias se comparten, discuten, documentan y transforman en capacidad colectiva.

El conocimiento externo continúa siendo indispensable. Una escuela no puede encerrarse en sí misma y asumir que cualquier práctica funciona porque surgió de la experiencia. La investigación académica aporta criterios para distinguir intuiciones plausibles de intervenciones suficientemente fundamentadas. Sin embargo, la relación tampoco debe ser unidireccional. Las aulas producen preguntas que la investigación necesita comprender y ofrecen contextos en los que las teorías muestran sus alcances y límites.

Una verdadera cultura profesional articula ambos conocimientos: evidencia disponible y juicio contextual.

Por eso la ruta propuesta no culmina en una técnica. Termina en capacidad institucional para aprender.

5.7 Cierre: formar para transformar, transformar para incluir

Las aulas no están esperando volverse diversas. Ya lo son. La pregunta educativa más urgente no consiste, por tanto, en determinar si el profesorado necesita prepararse para la diversidad, sino en establecer qué formación le permite responder a ella con rigor y qué condiciones convierten ese aprendizaje en una práctica sostenible.

El recorrido realizado permite sostener cuatro conclusiones.

La primera es que la diversidad modifica nuestra comprensión de la profesionalidad docente. Ya no resulta suficiente dominar contenidos y disponer de un repertorio estable de técnicas. Enseñar exige interpretar contextos, reconocer barreras, sostener expectativas altas y construir respuestas ante situaciones que no siempre tienen una solución predeterminada. El profesional competente no es aquel que nunca duda, sino quien posee herramientas para convertir la incertidumbre en una pregunta pedagógica.

La segunda es que la inclusión se juega en decisiones concretas. DUA, flexibilización curricular, evaluación diversificada, PIAR, apoyos y trabajo colaborativo adquieren sentido cuando mejoran las oportunidades de aprender y participar. Separados de ese propósito pueden convertirse rápidamente en terminología, formatos o exigencias administrativas. Una planeación no es inclusiva porque mencione DUA; lo es cuando anticipa barreras y ofrece caminos significativos sin empobrecer el aprendizaje.

La tercera conclusión es quizá la más importante: conocer no equivale a transformar. La evidencia muestra que el desarrollo profesional puede tener efectos importantes sobre el conocimiento docente, pero la transferencia hacia habilidades, creencias y experiencias del alumnado resulta más compleja. Entre una idea comprendida y una práctica sostenida intervienen experimentación, retroalimentación, motivación, acompañamiento, tiempo y condiciones de trabajo.

De ahí que la formación situada no deba entenderse simplemente como "capacitación dentro de la escuela". Su potencia aparece cuando conocimiento y práctica dialogan alrededor de problemas reales: se observa, se interpreta, se aprende, se prueba, se reciben evidencias y se vuelve a decidir.

La cuarta y última conclusión es que, ninguna de estas transformaciones puede descansar exclusivamente sobre los hombros del docente. La inclusión necesita profesionales responsables, pero también instituciones responsables.

Una escuela que exige flexibilidad debe ofrecer condiciones para planificarla. Una institución que valora la colaboración debe generar tiempo para hacerla posible. Un sistema que demanda innovación necesita permitir que los profesores aprendan de aquello que no funciona sin convertir cada dificultad en sanción.

Por esta razón, la ruta propuesta —diagnóstico, priorización, aprendizaje profesional situado, aplicación, acompañamiento, retroalimentación, ajuste, evaluación y sistematización— no pretende añadir otra obligación. Busca ordenar una idea sencilla: la formación termina verdaderamente cuando aquello aprendido puede entrar en diálogo con la práctica y producir conocimiento nuevo sobre ella.

En ese punto cambia también el significado de desarrollo profesional. Ya no se trata de acumular certificados, dominar sucesivas tendencias pedagógicas o esperar que un experto entregue respuestas definitivas. Se trata de construir capacidad para mirar mejor lo que ocurre, comprenderlo con mayor profundidad y actuar con mayor fundamento.

Tal vez allí radique la forma más sólida de preparar docentes para la diversidad: no prometerles que podrán anticipar todas las diferencias que encontrarán, sino ofrecerles conocimiento, criterio, colaboración y condiciones para seguir aprendiendo de ellas.

Porque una educación inclusiva no se construye cuando conseguimos que todos los estudiantes encajen en una enseñanza previamente diseñada.

Se construye cuando la enseñanza aprende a cambiar para que todos puedan encontrar un lugar legítimo desde el cual aprender, participar y crecer.

Y para que eso suceda, también la escuela debe aprender.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review, 4*, Article 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*, Article 30. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Donath, J. L., Lüke, T., Tran, U. S., Botes, E., & Goetz, T. (2025). The transfer of teacher training to inclusive classroom practice: A meta-analytic SEM approach. *Educational Psychology Review, 37*, Article 105. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10081-9

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). *Results from TALIS 2024: Country notes—Colombia.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/colombia_8f1df220-en.html

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). *Teacher professional learning: Drawing upon international practice for a future vision for Ukraine*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0cceeddf-en

Osorio Carvajal, R., (2026). Liderazgo educativo, mejora escolar y ruralidad en la nueva educación pública chilena. (2026). *Ducere: Revista De Investigación Educativa*, *5*(1), 1-20. https://doi.org/10.61303/2735668X.v5i1.117

Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040

Ramos Jaubert, R. I., Espericueta Medina, M. N., Sánchez Rivera, L., & Cepeda González, M. C. (2025). Conflictos y Pensar Crítico en Entornos Educativos: Diálogo Constructivo para el Desarrollo Humano. *Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197*, *4*(4), 134-160. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a371

Richter Barragán, E., & Villaseca Araos, B. (2026). Comunidades que innovan colaborando: Percepciones docentes sobre competencias y condiciones para implementar el aprendizaje basado en proyectos en un colegio municipal de Vitacura. *Revista Realidad Educativa*, *6*(1), 124–152. https://doi.org/10.38123/rre.v6i1.590

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432_TPLandDBESentire Web_0.pdf

UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. https://www.unesco.org/gem-report/es/node/133

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Leonard Gregorio Durán Durán: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Elisa María Suárez Ramírez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Durán Durán, L. G., & Suárez Ramírez, E. M. (2026). Formación docente para la diversidad y transformación de las prácticas. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 118-144). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch5

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 6.
Liderar escuelas que incluyen: acompañamiento docente y transformación institucional

Deinny José Puche Villalobos

Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

deinnypuche@gmail.com | https://orcid.org/0009-0003-9646-2356

Resumen

Este capítulo examina el liderazgo educativo como una condición para que la inclusión deje de depender de iniciativas individuales y se convierta en una capacidad institucional compartida. Mediante una revisión narrativa de literatura, con énfasis en América Latina, se examinan cuatro desplazamientos: de administrar a liderar para la inclusión, de capacitar docentes a construir culturas profesionales de acompañamiento, de repartir recursos a gobernar desde la equidad y de realizar acciones aisladas a sostener procesos de transformación institucional. Se plantea que el liderazgo pedagógico, distribuido, democrático y situado puede comprenderse como dimensiones complementarias de una práctica orientada a reducir barreras, ampliar la participación y fortalecer la responsabilidad colectiva. El capítulo concluye que una escuela inclusiva se construye cuando desarrolla condiciones, relaciones, tiempos y recursos que permitan aprender, decidir y acompañar de manera compartida, evitando que la inclusión dependa de docentes o directivos aislados.

Recibido: 24-07-2026 | Aceptado: 15-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

6.1 Punto de partida: estar preparado no es suficiente

En junio de 2026 se publicó una revisión internacional sobre liderazgo directivo e inclusión que volvió visible una contradicción difícil de ignorar. Después de tres décadas de debates derivados de la Declaración de Salamanca, los autores identificaron apenas 38 estudios empíricos, desarrollados en 13 países, que cumplían los criterios establecidos para analizar cómo los directivos participan en la construcción y sostenimiento de escuelas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Más de la mitad de la producción localizada procedía de un reducido grupo de contextos nacionales (DeMatthews et al., 2026). La cifra no representa toda la literatura existente sobre inclusión y liderazgo, ni pretende hacerlo. Sí deja una señal: todavía sabemos menos de lo que sería deseable acerca de cómo una aspiración inclusiva logra convertirse en una capacidad cotidiana de la institución.

La pregunta importa porque las escuelas han cambiado. Las aulas reciben hoy trayectorias educativas, lenguas, identidades, condiciones familiares, experiencias migratorias, capacidades, formas de aprender y maneras de participar cada vez más diversas. América Latina, además, enfrenta esta diversidad en sistemas marcados por desigualdades históricas, diferencias territoriales, ruralidad, movilidad humana, brechas de acceso y disponibilidad muy desigual de apoyos especializados (Jiménez-Vásquez & Galaz Ruíz, 2026; San Martín, 2022). El problema no se resuelve solamente abriendo la puerta de la escuela. Tampoco incorporando la palabra inclusión en el proyecto institucional.

Hay algo más profundo en juego.

Pensemos en una docente que ha aprendido a diversificar sus estrategias. Escucha a sus estudiantes, modifica actividades, conversa con las familias y trata de anticipar barreras. Cuando una propuesta no funciona, busca otras formas de presentar el contenido. Sin embargo, esa misma profesora trabaja en una escuela donde casi no existen tiempos para planificar con colegas, las reuniones se consumen en asuntos administrativos, los apoyos se activan tarde y las decisiones importantes llegan ya definidas. Ella está preparada para avanzar, al menos en parte. La institución todavía no.

Ese desencuentro resume el problema que orienta este capítulo.

La formación docente resulta indispensable para una educación inclusiva, pero lo que una persona aprende no se convierte automáticamente en capacidad institucional. El desarrollo profesional ocurre dentro de organizaciones que pueden abrir posibilidades o restringirlas. Desde un objeto de estudio diferente, centrado en competencias investigativas, Puche-Villalobos y Acosta-Faneite (2025) recuerdan precisamente el carácter multifactorial del desarrollo docente y la presencia que adquieren las condiciones institucionales dentro de ese proceso.

En una línea complementaria, Puche-Villalobos (2026) identifica entre las estrategias gerenciales dirigidas al fortalecimiento de capacidades profesionales la formación continua, la planificación estratégica y el trabajo en equipo. Aunque estos estudios no se ocupan específicamente de educación inclusiva, ayudan a comprender una cuestión que atraviesa este capítulo: las capacidades profesionales no crecen al margen de las organizaciones que deberían sostenerlas.

De allí la secuencia que sostiene este capítulo: docente preparado, institución preparada.

No se trata de restar importancia al profesor para trasladarla al director. Sería cambiar una figura heroica por otra y conservar el mismo problema. El liderazgo educativo interesa aquí porque puede contribuir a que conocimientos, decisiones, responsabilidades y apoyos dejen de concentrarse en individuos aislados y se conviertan, poco a poco, en capacidad colectiva.

Esta lectura también permite revisar el significado contemporáneo de la supervisión. Puche y Peña (2025) describen funciones que desbordan la vigilancia tradicional y colocan al supervisor como facilitador de procesos, promotor de formación, generador de retroalimentación y gestor del cambio. La cuestión, por tanto, no consiste únicamente en supervisar lo que otros hacen, sino en acompañar condiciones que permitan aprender, revisar prácticas y sostener procesos de mejora.

Esta mirada también exige precisar qué se entiende por inclusión. Booth y Ainscow (2011) propusieron comprenderla como un proceso vinculado con la participación y el aprendizaje, así como con la identificación y reducción de las barreras que limitan esas experiencias. Ainscow (2020) insiste en que inclusión y equidad obligan a mirar quién queda fuera, de qué manera y por qué. UNESCO (2020), por su parte, advierte que la exclusión educativa puede relacionarse con discapacidad, pobreza, género, origen étnico, lengua, migra-

ción, ubicación territorial y otras condiciones. Reducir la inclusión únicamente a necesidades educativas especiales empobrece, por tanto, un problema bastante más amplio.

En América Latina, esta ampliación conceptual tiene consecuencias concretas. Una escuela rural colombiana y una institución urbana chilena no encuentran las mismas barreras. Tampoco una comunidad indígena, un centro educativo costarricense, una escuela pública peruana o una institución que recibe familias migrantes. Acosta Valdeleón y Cruz Castillo (2023) muestran, desde la discusión colombiana, que el liderazgo educativo necesita comprender territorios y relaciones comunitarias que no encajan siempre en modelos organizativos diseñados para escuelas urbanas homogéneas. En Perú, Rojas León et al. (2023) subrayan la necesidad de vincular liderazgo inclusivo, reflexión crítica y relación con la comunidad. García-Martínez et al. (2023), desde Costa Rica, colocan el fortalecimiento de la cultura inclusiva dentro de las responsabilidades que implican a la dirección y a la comunidad educativa. Distintas realidades, una preocupación común: la inclusión no se sostiene al margen de la organización.

El informe regional de UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos agrega otra pieza al problema. En 2025, su análisis sobre liderazgo distribuido mostró que América Latina dispone de múltiples espacios formales de participación escolar, pero eso no significa que estudiantes, docentes y familias intervengan con la misma fuerza en las decisiones relevantes (Global Education Monitoring Report Team & Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2025). Puede existir un consejo escolar sin una distribución real de la influencia. Puede haber reuniones y consultas, pero poca capacidad de incidencia.

Por eso la pregunta central no es simplemente qué hace un buen director.

La pregunta que interesa es otra: ¿qué tipo de liderazgo necesita una escuela para que la inclusión deje de depender de iniciativas individuales y pueda convertirse en una responsabilidad institucional compartida?

La tesis que guía el recorrido sostiene que la inclusión adquiere mayor posibilidad de continuidad cuando la escuela desarrolla capacidad para acompañar a sus profesionales, revisar sus culturas, distribuir responsabilidades, movilizar recursos con criterios de equidad, incorporar las voces de la comunidad e interpretar críticamente las huellas de sus propias decisiones. El liderazgo,

desde esta perspectiva, no sustituye la pedagogía. Crea condiciones para que la pedagogía inclusiva no tenga que sobrevivir en soledad.

6.2 Ruta de lectura: construcción de esta revisión narrativa

Este capítulo parte de una revisión narrativa de literatura orientada a interpretar el vínculo entre liderazgo educativo, inclusión, acompañamiento docente y transformación institucional. No busca establecer una relación causal entre variables ni producir una clasificación cerrada de prácticas eficaces. Tampoco pretende reproducir el procedimiento de una revisión sistemática. Su propósito es poner en conversación trabajos que permiten comprender cómo la literatura reciente está explicando las condiciones organizativas, culturales y relacionales que acompañan la construcción de escuelas inclusivas.

La revisión priorizó publicaciones comprendidas entre diciembre de 2022 y julio de 2026, complementadas con trabajos anteriores cuya presencia se consideró necesaria para comprender conceptos que siguen organizando el campo. Entre estos últimos se encuentran las aportaciones de Freire (1970/2005) sobre diálogo y problematización, Bolívar (2000) en torno al aprendizaje organizacional, Spillane (2006) sobre liderazgo distribuido, Robinson et al. (2008) acerca del liderazgo pedagógico, Booth y Ainscow (2011) en relación con culturas, políticas y prácticas inclusivas, y Hargreaves y Fullan (2012) sobre capital profesional.

Las búsquedas se orientaron mediante términos en español e inglés vinculados con liderazgo escolar inclusivo, *inclusive school leadership*, liderazgo educativo, liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico, cultura escolar inclusiva, acompañamiento docente, aprendizaje profesional, participación de estudiantes y familias, equidad y transformación institucional. Se priorizaron artículos académicos publicados en revistas arbitradas, revisiones recientes del campo, libros especializados y documentos de organismos internacionales cuya producción posee incidencia reconocible en la discusión educativa latinoamericana.

La selección fue intencional y conceptual. Las fuentes se incorporaron atendiendo a cuatro criterios: cercanía con el problema del capítulo, actualidad, capacidad para ampliar o tensionar la argumentación y pertinencia para contextos educativos latinoamericanos. Por esta razón, no todo trabajo revisado se utiliza del mismo modo. Algunos aportan categorías conceptuales;

otros muestran experiencias situadas y otros ayudan, precisamente, a reconocer desacuerdos o límites de la evidencia disponible.

Se procuró ampliar la conversación más allá del caso chileno, cuya producción reciente sobre liderazgo inclusivo es particularmente visible. El corpus dialoga también con aportes de Colombia, Costa Rica, Perú y México, además de trabajos internacionales y del informe regional UNESCO-OEI que incorpora estudios de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile y Honduras (Global Education Monitoring Report Team & OEI, 2025). No se afirma con ello una representación exhaustiva de América Latina. Al contrario, la distribución desigual de investigaciones constituye uno de los vacíos que esta lectura permite reconocer.

El análisis se realizó mediante lectura temática e interpretativa. Las categorías iniciales ayudaron a organizar el recorrido, pero no fueron tratadas como compartimentos independientes. Al poner las fuentes en relación aparecieron cuatro desplazamientos recurrentes: de administrar a liderar para la inclusión, de capacitar docentes a construir culturas que sostengan su aprendizaje, de distribuir tareas a compartir responsabilidad e incidencia, y de ejecutar acciones inclusivas a desarrollar una capacidad institucional de revisión y transformación.

6.3 Hallazgos interpretativos: cuatro desplazamientos para sostener la inclusión

La literatura revisada no presenta una única definición de liderazgo inclusivo. Tampoco ofrece una receta universal. Existe, más bien, un conjunto de preocupaciones que reaparecen bajo nombres distintos y que conviene leer en relación: enseñanza, justicia, participación, colaboración, recursos, cultura institucional, voz y desarrollo profesional. La revisión de Améstica-Abarca (2024) habla incluso de un concepto todavía ambiguo, mientras Valdés et al. (2026) encuentran un campo que ha crecido, pero continúa mostrando diversidad conceptual y metodológica.

Esa ambigüedad no obliga a abandonar el concepto. Obliga a usarlo con cuidado.

6.3.1. Primer desplazamiento: de administrar una escuela a liderar sus posibilidades de inclusión

La diferencia entre gestión administrativa y liderazgo pedagógico suele presentarse como si una debiera sustituir a la otra. No es necesario construir esa oposición. Una escuela requiere administración. Hay horarios que organizar, recursos que registrar, normas que atender, personal que coordinar y responsabilidades legales que cumplir. Sin estas tareas, la institución difícilmente puede funcionar.

El problema comienza cuando el funcionamiento se convierte en el horizonte completo.

Una dirección puede ser administrativamente eficiente y mantener intactas prácticas que excluyen. Puede entregar informes a tiempo y no preguntarse por qué ciertos estudiantes participan poco. Puede ordenar los recursos con precisión sin revisar si se distribuyen según necesidades diferentes. Puede cumplir cada procedimiento y, aun así, sostener bajas expectativas para determinados grupos. La administración ordena la organización. No garantiza, por sí misma, la orientación ética de ese orden.

El liderazgo pedagógico introduce aquí una preocupación necesaria porque devuelve la atención hacia la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional. Robinson et al. (2008) mostraron hace años que determinadas prácticas de liderazgo vinculadas de manera cercana con los procesos pedagógicos poseen una relevancia particular en la vida escolar. Sin embargo, incorporar una perspectiva inclusiva exige ampliar la pregunta. Ya no basta con interrogar la enseñanza en términos generales. Es necesario observar quién participa, quién encuentra barreras, qué expectativas circulan y qué condiciones permiten que los docentes respondan a la heterogeneidad.

Murillo y Duk (2023) plantean que hablar de liderazgo educativo inclusivo supone colocar el aprendizaje y la participación de todas las personas entre sus preocupaciones centrales. La formulación parece sencilla, pero altera el modo de mirar la escuela. La inclusión deja de ser tarea del departamento de orientación o de los especialistas y entra en el terreno de las decisiones institucionales.

DeMatthews et al. (2026) identifican tres ámbitos recurrentes en la investigación internacional que cumplió sus criterios de revisión: construcción de un compromiso compartido con la inclusión, creación y mejora de condiciones organizativas inclusivas, y desarrollo de capacidad pedagógica y de liderazgo.

Valdés et al. (2026), desde otra revisión reciente, reconocen prácticas relacionadas con compromiso, desarrollo organizacional, flexibilidad, relación con el territorio y gestión de recursos y procesos pedagógicos. Ambas síntesis convergen en algo importante, pero no idéntico: la dirección importa menos como figura excepcional que como articuladora de condiciones.

Aquí aparece una primera tensión.

Cuando se concentra demasiado la explicación del cambio en el director, el liderazgo inclusivo corre el riesgo de reproducir el mismo individualismo que pretende superar. La escuela deja de depender del docente heroico y comienza a depender del directivo heroico. El problema sigue allí, apenas cambió de oficina.

El liderazgo distribuido ayuda a desmontar esa imagen. Spillane (2006) desplazó la atención desde quien ocupa formalmente el cargo hacia las interacciones mediante las cuales el liderazgo ocurre. No significa que todos tengan la misma responsabilidad ni que la autoridad formal desaparezca. Significa reconocer que conocimiento, iniciativa e influencia pueden estar repartidos entre distintos actores y situaciones.

La literatura latinoamericana permite observar cómo esta idea adquiere formas situadas. Valdés y Pérez (2023), en escuelas chilenas, muestran la relevancia de líderes medios capaces de conectar equipos, saberes profesionales y procesos de inclusión. Ahumada et al. (2023) describen prácticas distribuidas vinculadas con nuevas formas de aprender y trabajar en educación técnico profesional. En Colombia, Acosta Valdeleón y Cruz Castillo (2023) reúnen discusiones donde la dirección escolar se cruza con liderazgo comunitario, educación rural, educación propia indígena y atención de población migrante. Allí la figura del directivo se vuelve necesariamente menos autosuficiente, porque comparte el espacio institucional con otras autoridades, saberes y formas de organización.

Eso conduce a una distinción necesaria: distribuir liderazgo no consiste en repartir pendientes.

Una directora puede delegar informes, ceremonias y reuniones y continuar concentrando las decisiones pedagógicas relevantes. Existe distribución de trabajo, pero no necesariamente distribución de liderazgo. El asunto cambia cuando docentes, coordinadores, estudiantes o familias pueden formular problemas, proponer alternativas, participar en la interpretación de situaciones e incidir sobre decisiones que afectan a la comunidad.

El informe regional de UNESCO y OEI (2025) muestra que esta cuestión sigue abierta en América Latina. La región posee mecanismos formales de participación, aunque el liderazgo distribuido no siempre está consolidado en las regulaciones, la formación de directivos o las prácticas decisionales. La tensión es evidente. Democratizar decisiones puede enriquecer la comprensión de los problemas, pero la dirección mantiene responsabilidades legales que no pueden disolverse en una idea imprecisa de horizontalidad.

Por eso no conviene presentar liderazgo pedagógico, inclusivo, distribuido, democrático y situado como cinco modelos que compiten por definir al mejor director. En este capítulo se entienden como dimensiones convergentes de una práctica de liderazgo orientada hacia la inclusión. Pedagógica, porque la enseñanza importa. Inclusiva, porque la enseñanza debe interrogar barreras y desigualdades. Distribuida, porque ninguna persona concentra todo el conocimiento que la diversidad exige. Democrática, porque participar supone alguna posibilidad de incidencia. Situada, porque las decisiones adquieren significado dentro de contextos históricos y territoriales específicos.

Estas dimensiones no viven sin contradicciones.

Puede existir tensión entre participación y urgencia, entre autonomía y regulación, entre distribución de responsabilidades y rendición de cuentas. El liderazgo inclusivo no elimina estos dilemas. Los vuelve visibles y permite discutirlos.

6.3.2. Segundo desplazamiento: de capacitar docentes a construir una cultura que aprenda con ellos

Las escuelas hablan incluso cuando nadie pronuncia un discurso. Hablan mediante sus rutinas, sus silencios, la manera de resolver conflictos y aquello que consideran normal. Una cultura institucional puede observarse en lo que ocurre cuando un docente pide ayuda, cuando un estudiante no responde como se esperaba o cuando una familia cuestiona una decisión que parecía obvia.

También se escucha en ciertas frases.

"Ese estudiante no puede". "Esa familia nunca apoya". "Ese problema es del especialista". "Aquí siempre lo hemos hecho así".

No son únicamente expresiones casuales. Detrás aparecen concepciones acerca del aprendizaje, las capacidades, las responsabilidades y la pertenencia. Por eso Booth y Ainscow (2011) vinculan inclusión con culturas, políticas y

prácticas. Una técnica de aula puede ser valiosa y, sin embargo, perder fuerza cuando se instala dentro de una cultura que continúa interpretando las diferencias como déficit.

La literatura reciente sobre liderazgo inclusivo reafirma esta dimensión cultural. Améstica (2023) describe, a partir de un caso chileno, prácticas construidas mediante relaciones, sentidos compartidos y materialidades que permiten encontrarse. García-Martínez et al. (2023), desde Costa Rica, señalan que el fortalecimiento de una cultura inclusiva involucra a la dirección y a la participación de la comunidad educativa. Los contextos y aproximaciones metodológicas son distintos, pero ambos trabajos permiten reconocer que la inclusión necesita lugares, tiempos y vínculos. No ocurre solamente en el plano del discurso.

Esto cambia la forma de comprender el acompañamiento docente.

En algunas instituciones, observar una clase sigue asociado con fiscalización. Alguien entra, registra, evalúa y después comunica qué estuvo bien y qué necesita corregirse. Es posible que un procedimiento de este tipo produzca información, aunque también puede generar conductas defensivas. Quien sabe que está siendo juzgado procura mostrar seguridad, incluso cuando necesita ayuda.

La inclusión requiere casi lo contrario.

Trabajar con diversidad obliga a admitir incertidumbre. No todas las estrategias funcionan con todos los grupos ni una misma barrera adquiere igual significado para dos estudiantes. El docente necesita un ambiente profesional donde pueda decir que algo no está funcionando sin que esa declaración se interprete inmediatamente como incompetencia.

Acompañar implica construir ese espacio.

No significa renunciar al juicio profesional ni afirmar que toda práctica es válida. Significa cambiar la pregunta inicial. En lugar de comenzar por quién se equivocó, conviene reconstruir qué ocurrió, qué participación fue posible, qué barreras aparecieron y qué alternativas pueden explorarse. La observación de aula puede entonces transformarse en una experiencia de indagación compartida.

Freire (1970/2005) resulta pertinente porque su concepción dialógica de la educación cuestiona la relación vertical en la cual alguien posee el conocimiento y otro simplemente lo recibe. Esta idea puede trasladarse al desarrollo

profesional. Un acompañante no llega al aula como dueño de una respuesta prefabricada. Lleva conocimientos, experiencia y responsabilidad, pero necesita también comprender cómo el docente interpreta lo ocurrido y qué sabe sobre sus estudiantes.

De ese modo, una secuencia de acompañamiento puede articular observación, conversación, interpretación, experimentación y nueva revisión. No como protocolo rígido, sino como ciclo profesional.

La diferencia es sustantiva porque una observación centrada en el control pregunta si el docente cumplió, mientras una orientada hacia el aprendizaje profesional busca comprender qué puede aprenderse de lo ocurrido.

Una observación centrada en el control pregunta si el docente cumplió. Una observación centrada en el aprendizaje profesional pregunta qué estamos comprendiendo.

Peña-Ruz y Armengol (2024) analizan prácticas directivas vinculadas con comunidades profesionales de aprendizaje y muestran la importancia de generar colaboración docente más allá de reuniones rutinarias. Silva Alvarado (2026), al estudiar condiciones culturales relacionadas con el desarrollo profesional en escuelas públicas chilenas, también vuelve sobre liderazgo, colaboración y recursos como componentes del entorno donde los docentes aprenden.

En una línea complementaria, Puche-Villalobos (2026) identifica la formación continua, la planificación estratégica y el trabajo en equipo entre las estrategias gerenciales asociadas al fortalecimiento de capacidades profesionales docentes. Aunque su estudio se centra en competencias investigativas y no específicamente en educación inclusiva, su aporte ayuda a comprender que el desarrollo profesional requiere condiciones organizativas que lo sostengan. En conjunto, estos trabajos permiten reconocer que el aprendizaje docente posee una dimensión institucional que no puede reducirse a cursos externos.

Hargreaves y Fullan (2012) utilizaron la noción de capital profesional para mostrar que conocimiento, experiencia, juicio y relaciones adquieren otra fuerza cuando forman parte de una capacidad compartida. Esta idea es especialmente útil en escuelas inclusivas. Una institución puede tener a la persona que "sabe de autismo", a quien resuelve asuntos de convivencia o a la profesora que domina determinadas tecnologías. Ese saber existe, pero continúa siendo vulnerable si permanece encerrado en una persona.

La pregunta del liderazgo debería ser cómo hacer que circule.

Circulación no significa convertir a un docente experto en formador obligatorio de todos sus compañeros. Tampoco apropiarse de su conocimiento sin reconocimiento. Significa construir condiciones donde observarse, dialogar, planificar conjuntamente y producir memoria institucional sea posible.

La cultura profesional importa también por otra razón. Muchas escuelas continúan asociando competencia con autosuficiencia. El buen profesor controla su clase y casi nunca necesita apoyo. Esa representación resulta difícil de sostener cuando la diversidad exige conocimientos pedagógicos, familiares, lingüísticos, culturales, comunitarios y, en algunos casos, especializados.

Ningún profesional posee todo eso.

Vaillant y Zorrilla de San Martín (2024) sitúan el desarrollo profesional docente latinoamericano frente a desigualdades educativas que obligan a mirar contextos y condiciones de trabajo. El problema no consiste únicamente en ofrecer más formación, sino en preguntarse si lo aprendido encuentra un lugar donde convertirse en práctica. Una estrategia enseñada en un curso puede desaparecer rápidamente cuando el docente regresa a un horario saturado, una organización fragmentada y una cultura donde pedir ayuda resulta incómodo.

De allí una afirmación central: no es coherente pedir al profesorado que construya aulas inclusivas dentro de una cultura institucional que no sabe incluir profesionalmente a sus propios docentes.

Si el error forma parte del aprendizaje de los estudiantes, también debería poder formar parte del aprendizaje adulto. Si se espera colaboración entre alumnos, tiene sentido crear colaboración entre quienes enseñan. Si se reconoce que diferentes estudiantes necesitan apoyos distintos, no parece razonable suponer que todo profesor requiere la misma formación, en el mismo momento y del mismo modo.

Esta reciprocidad cambia el sentido del acompañamiento.

Ya no se trata de mejorar al docente como si fuese una pieza defectuosa. Se trata de crear una organización donde los profesionales puedan aprender sobre situaciones complejas sin enfrentarlas de manera aislada.

Sin embargo, aquí surge otro riesgo. El discurso de colaboración puede aumentar la carga laboral si se añade a una agenda ya saturada. Una comunidad profesional no puede sostenerse solamente con compromiso. Necesita

tiempo protegido, prioridades claras y reconocimiento institucional. De lo contrario, la colaboración termina convertida en otra obligación que los docentes deben cumplir fuera de su jornada.

La inclusión necesita pasión, pero no debería alimentarse del agotamiento.

6.3.3. Tercer desplazamiento: de repartir recursos a gobernar la equidad con responsabilidad compartida

Una escuela puede tratar a todos de la misma manera y producir una experiencia profundamente desigual. Esa aparente contradicción se comprende cuando se distingue igualdad de equidad.

Ofrecer lo mismo no siempre permite participar de la misma manera.

Un estudiante puede requerir materiales accesibles. Una familia migrante puede necesitar mediación lingüística. Un grupo que atraviesa una situación de violencia quizá precise acompañamiento adicional. Un docente que recibe por primera vez a estudiantes con determinadas necesidades puede necesitar tiempo para planificar junto con un profesional de apoyo. La equidad aparece cuando la distribución se interroga a partir de las barreras y no solamente desde una regla uniforme.

Murillo y Duk (2023) sitúan esta atención a las condiciones y apoyos dentro de la discusión sobre liderazgo educativo inclusivo. DeMatthews et al. (2026) también identifican la creación de condiciones organizativas como una dimensión de las prácticas de liderazgo documentadas en la investigación revisada. El liderazgo, visto así, entra directamente en las decisiones sobre tiempo, personal, apoyos y prioridades.

Esto puede parecer evidente hasta que los recursos son escasos.

En América Latina, hablar de liderazgo inclusivo sin hablar de desigualdad material corre el riesgo de construir una escuela imaginaria. Hay instituciones con equipos multidisciplinarios y otras donde un mismo profesional debe atender múltiples sedes. Existen centros con conectividad estable y escuelas que todavía enfrentan dificultades de acceso. Los territorios rurales plantean desafíos diferentes a los urbanos; las comunidades indígenas pueden organizar autoridad, conocimiento y participación de formas que no coinciden con modelos escolares centralizados.

Acosta Valdeleón y Cruz Castillo (2023) recuperan precisamente esta diversidad al abordar liderazgo educativo en contextos colombianos donde aparecen ruralidad, educación propia indígena, migración y emergencia. Su aporte permite cuestionar la facilidad con la que algunos modelos de liderazgo se presentan como universales. Una escuela no existe separada de su territorio.

Rojas León et al. (2023), desde el caso peruano y su comparación con Canadá, colocan entre los elementos del liderazgo inclusivo el aprendizaje crítico reflexivo y las relaciones con la comunidad educativa. Aunque el estudio adopta una estrategia metodológica mixta, sus hallazgos resultan pertinentes para reconocer que la discusión sobre liderazgo inclusivo también se despliega en otros escenarios latinoamericanos y adquiere significado en relación con los sistemas y culturas donde se desarrolla.

El problema de la escasez exige, además, una posición ética.

Durante años se ha elogiado a escuelas y docentes porque consiguen "hacer más con menos". Muchas veces lo hacen, y eso merece reconocimiento. Pero el elogio puede volverse peligroso cuando naturaliza la insuficiencia. La creatividad no sustituye indefinidamente financiación, infraestructura accesible, personal preparado, políticas consistentes ni servicios públicos.

El liderazgo puede priorizar. Puede reorganizar y construir alianzas. No puede fabricar aquello que un sistema educativo decide no garantizar.

Esta diferencia evita romantizar la precariedad.

En contextos con recursos limitados, liderar con criterios de equidad implica utilizar mejor lo disponible y, al mismo tiempo, hacer visibles las necesidades que exceden la capacidad de la escuela. Significa documentar barreras, construir redes con otras instituciones y defender condiciones que permitan ejercer el derecho a la educación. No trasladar silenciosamente la responsabilidad estructural al docente más comprometido.

La equidad también se relaciona con voz y participación.

Gómez Chaparro y Sepúlveda (2022), al estudiar inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena, muestran que la presencia física en el sistema escolar no resuelve por sí misma las necesidades de integración, seguimiento y reconocimiento intercultural. Entrar en la escuela constituye un momento. Pertenecer a ella es otra cuestión.

Algo semejante ocurre con las familias. Gómez-Hurtado et al. (2023) muestran que las percepciones familiares aportan información relevante para comprender prácticas de liderazgo inclusivo. Valdés y Urra (2025), mediante grupos focales con estudiantes y familias, evidencian que estos actores pueden identificar facilitadores y barreras desde posiciones que no coinciden necesariamente con la mirada de la dirección.

La diferencia importa. Una escuela puede creer que escucha porque aplica una encuesta. Puede pensar que las familias participan porque asisten a reuniones. Puede afirmar que existe voz estudiantil porque hay representantes de curso. Ninguna de estas acciones es irrelevante, aunque tampoco garantiza incidencia. Conviene distinguir tres niveles: consulta, participación e incidencia.

La consulta solicita una opinión. La participación incorpora a las personas en un proceso. La incidencia supone que esa participación puede modificar, de algún modo, una decisión o la comprensión del problema. En la práctica estas fronteras no son limpias. Sirven, sin embargo, para preguntar cuánto poder existe realmente detrás de una estructura participativa.

López Martínez y Azorín (2025) analizan mecanismos que permiten avanzar hacia la inclusión desde la voz del alumnado. Mojtar Mendieta (2025) va más allá al vincular voz estudiantil con construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. Escuchar, desde esta perspectiva, no consiste solamente en recoger información producida por los estudiantes para que los adultos decidan mejor. También supone reconocerlos como interlocutores capaces de interpretar la experiencia escolar.

La pregunta directiva cambia entonces. No es únicamente cómo conseguir que el alumnado participe. Es qué aspectos de la escuela solamente pueden comprenderse cuando se escucha a quienes la viven desde el lugar del estudiante.

El informe UNESCO-OEI de 2025 resulta especialmente relevante aquí. Sus estudios de caso regionales muestran que el liderazgo distribuido puede adoptar configuraciones distintas según las condiciones políticas e institucionales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Honduras. No existe una fórmula latinoamericana única. Lo que aparece es una idea compartida: la democracia escolar no se enseña solamente en contenidos curriculares. También se vive, o se contradice, en las formas mediante las cuales las instituciones toman decisiones.

Pero distribuir voz no implica que toda decisión deba resolverse mediante votación.

Hay responsabilidades técnicas, pedagógicas y legales que permanecen. Existen momentos donde la dirección necesita decidir. El desafío consiste en evitar dos extremos: un liderazgo vertical que escucha poco y una horizontalidad retórica donde las responsabilidades se diluyen hasta que nadie responde por ellas. La responsabilidad compartida no es ausencia de responsabilidad. Es una forma más compleja de ejercerla.

6.3.4. Cuarto desplazamiento: de realizar acciones inclusivas a construir capacidad institucional de transformación

Una escuela puede organizar muchas actividades relacionadas con inclusión y cambiar muy poco. Puede celebrar una semana de la diversidad, crear un comité, ofrecer una capacitación, diseñar un protocolo y producir materiales atractivos. Cada una de estas acciones puede ser útil. El problema aparece cuando se confunde actividad con transformación.

La pregunta más exigente es qué está ocurriendo de manera diferente después de esas acciones.

¿Cambió la conversación pedagógica? ¿Los docentes tienen más apoyo? ¿Algún grupo participa ahora donde antes permanecía ausente? ¿Las familias encuentran otras formas de relación con la institución? ¿Las decisiones sobre recursos se están leyendo desde la equidad? ¿Un estudiante que antes permanecía invisible tiene mayor posibilidad de hacerse escuchar?

Estas preguntas conducen hacia una idea de transformación institucional que no puede reducirse a indicadores numéricos.

Bolívar (2000) propuso comprender los centros educativos como organizaciones capaces de aprender. Desde una perspectiva inclusiva, este aprendizaje implica que la escuela pueda volver sobre sus propias decisiones y tratarlas como algo modificable. No basta acumular experiencias exitosas. Es necesario reconocer también prácticas que ya no funcionan, tensiones que no se han resuelto y voces que todavía permanecen al margen.

La revisión narrativa sugiere una ruta posible. No debe interpretarse como una secuencia universal ni como un procedimiento de certificación. Sus momentos se solapan y, en ocasiones, la institución necesita regresar varias veces a uno de ellos.

Tabla 6.1

Ruta interpretativa para construir capacidad institucional inclusiva

Momento	Pregunta orientadora	Huellas que pueden interpretarse	Riesgo frecuente
Diagnosticar	¿Quiénes encuentran barreras y cómo las viven?	Relatos, observaciones, situaciones reiteradas, voces de estudiantes, docentes y familias	Convertir el diagnóstico en clasificación de déficits individuales
Priorizar	¿Qué requiere atención primero y por qué?	Barreras relacionadas con aprendizaje, participación, pertenencia, bienestar y dignidad	Intentar intervenir todos los problemas al mismo tiempo
Construir acuerdos	¿Qué cambio tiene sentido para esta comunidad?	Conversaciones pedagógicas, responsabilidades compartidas, prioridades institucionales	Elaborar planes desconectados de las experiencias cotidianas
Actuar y acompañar	¿Qué necesitan quienes sostienen el cambio?	Mentoría, observación, colaboración, planificación conjunta y experimentación	Confundir acompañamiento con vigilancia
Abrir participación	¿Quién interviene en las decisiones y quién continúa fuera?	Voz estudiantil, participación familiar, líderes medios, redes comunitarias	Mantener una participación meramente simbólica
Interpretar huellas	¿Qué parece estar cambiando y qué permanece intacto?	Relatos, trayectorias, registros, percepciones, producciones y datos institucionales contextualizados	Reducir el seguimiento a un tablero de cifras
Reajustar	¿Qué hemos aprendido de lo ocurrido?	Tensiones, resistencias, avances, nuevas preguntas y aprendizajes colectivos	Tratar el plan como documento terminado

Nota. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011), DeMatthews et al. (2026), Global Education Monitoring Report Team y OEI (2025), Murillo y Duk (2023), Valdés et al. (2026) y Valdés y Urra (2025).

Como se observa en la Tabla 6.1, el seguimiento no se ubica al final como una comprobación externa. Acompaña la acción y permite reinterpretarla. Esa diferencia resulta coherente con una comprensión cualitativa de la mejora porque interesa conocer cómo las personas viven los cambios y qué nuevos significados aparecen, no únicamente determinar si se alcanzó una cifra previamente establecida.

Los datos cuantitativos pueden formar parte de esa lectura. No necesitan excluirse. Una tasa de asistencia, un registro de abandono o una trayectoria académica puede abrir preguntas importantes. Lo que no conviene es suponer que explica por sí sola la experiencia.

Dos estudiantes pueden registrar la misma asistencia y vivir de manera muy distinta su pertenencia a la escuela.

Por eso conviene hablar de huellas de transformación. Una huella puede encontrarse en la manera en que un equipo conversa sobre un estudiante, en la participación de una familia que antes permanecía distante, en una nueva distribución de apoyos o en la aparición de espacios donde docentes pueden discutir incertidumbres sin temor.

Valdés y Urra (2025) muestran el valor de las perspectivas de estudiantes y familias justamente porque permiten observar aspectos de la inclusión que pueden quedar ocultos desde la gestión. El seguimiento, entonces, debería incorporar preguntas que la institución quizá no formularía por sí misma.

También necesita revisar la distribución del esfuerzo.

Una escuela puede avanzar en inclusión a costa de sobrecargar siempre a las mismas personas. La profesora más comprometida recibe los casos más complejos. El coordinador que sabe escuchar termina resolviendo todos los conflictos. La especialista con mayor experiencia se convierte en punto obligatorio para cada decisión. A primera vista parece colaboración. En realidad, puede ser una nueva forma de concentración.

Aquí una pregunta resulta especialmente reveladora: ¿si mañana dejaran la institución las personas que hoy sostienen la mayor parte del trabajo inclusivo, qué permanecería instalado?

Si desapareciera casi todo, la escuela sigue dependiendo de esfuerzos individuales.

Si permanecieran tiempos protegidos, conocimiento compartido, redes, acuerdos, dispositivos de acompañamiento, relaciones con las familias y espacios de participación, entonces la inclusión ha comenzado a formar parte de la institución.

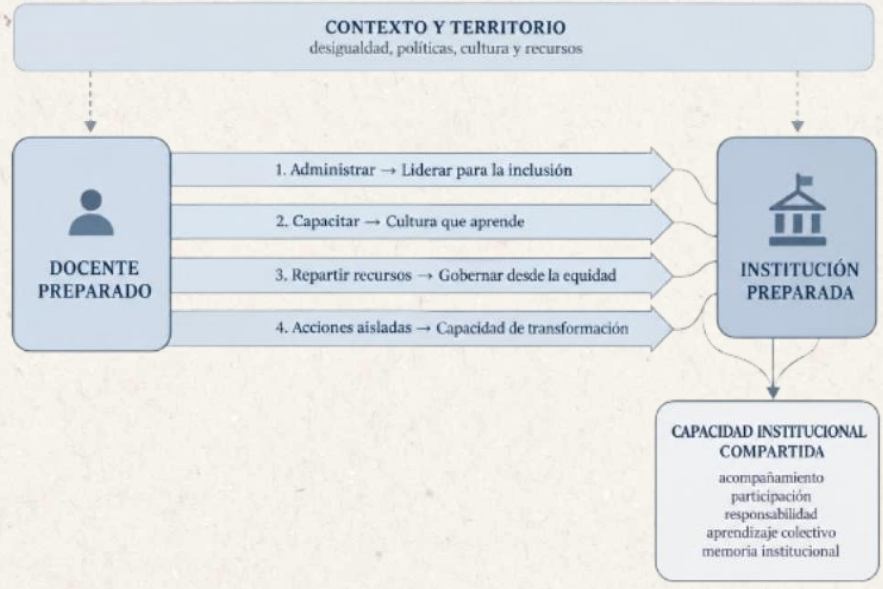
Eso es capacidad organizativa.

No eliminar a las personas extraordinarias, sino conseguir que su trabajo deje algo que pueda ser compartido, discutido y continuado.

Los cuatro desplazamientos no representan etapas consecutivas ni estilos independientes de liderazgo. Expresan cambios de foco que convergen en una misma construcción: transformar capacidades profesionales individuales en una capacidad institucional compartida. La Figura 7.1 sintetiza esta relación y permite observar que el tránsito ocurre dentro de condiciones territoriales, culturales, políticas y materiales que pueden ampliar o restringir las posibilidades de inclusión.

Figura 6.1

De la preparación individual a la capacidad institucional inclusiva



Nota. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011), Spillane (2006), DeMatthews et al. (2026), Murillo y Duk (2023), Global Education Monitoring Report Team y OEI (2025) y Valdés et al. (2026).

6.4 Discusión: tensiones que no se deberían esconder

Los hallazgos permiten sostener que el liderazgo para la inclusión no puede comprenderse como un conjunto lineal de buenas prácticas. Las escuelas trabajan entre tensiones, y muchas de ellas no poseen una solución definitiva. La literatura reciente resulta más útil cuando ayuda a nombrarlas que cuando intenta presentar respuestas universales.

Las tensiones identificadas no deben interpretarse como oposiciones excluyentes, sino como relaciones que obligan a la escuela a negociar sentidos, responsabilidades y márgenes de acción. En la práctica, el liderazgo para la inclusión se construye precisamente en esos espacios intermedios, donde una aspiración legítima encuentra límites organizativos, normativos, culturales o materiales. La Figura 7.2 sintetiza seis tensiones recurrentes que atraviesan la literatura revisada y que permiten comprender por qué liderar para la inclusión exige algo más que aplicar principios generales.

Figura 6.2

Tensiones del liderazgo para la inclusión



Como se aprecia en la Figura 7.2, ninguna de estas relaciones admite una resolución simple. Una visión compartida necesita dialogar con condiciones reales, del mismo modo que distribuir liderazgo no elimina la responsabilidad formal y buscar equidad no hace desaparecer las restricciones de recursos. Estas tensiones no representan fallas del liderazgo; forman parte del escenario en el que las decisiones inclusivas adquieren sentido.

Una primera tensión ocurre entre visión compartida y condiciones reales.

La literatura coincide en la importancia de construir un compromiso con la inclusión (DeMatthews et al., 2026; Valdés et al., 2026). Sin embargo, declarar ese compromiso es apenas un comienzo. Una visión institucional se vuelve creíble cuando modifica prioridades. Si la escuela dice valorar la colaboración, pero no ofrece tiempo para encontrarse, el mensaje práctico contradice el discurso. Si declara escuchar al alumnado y todas las decisiones importantes permanecen exclusivamente en manos adultas, la participación queda reducida a una promesa.

La segunda tensión aparece entre liderazgo distribuido y responsabilidad formal.

Spillane (2006) ayuda a comprender que el liderazgo no está confinado a un cargo, mientras las experiencias latinoamericanas muestran el valor de líderes medios y culturas colaborativas (Ahumada et al., 2023; Valdés & Pérez, 2023). No obstante, una dirección no puede delegar algunas obligaciones legales ni trasladar decisiones difíciles al colectivo para evitar asumirlas. Distribuir liderazgo exige, paradójicamente, una dirección capaz de definir dónde la participación amplía la calidad de la decisión y dónde permanece una responsabilidad que debe ejercer de manera explícita.

Una tercera tensión se produce entre autonomía escolar y regulación.

Valdés y Oyarzún (2023) muestran cómo escuelas orientadas hacia la inclusión pueden experimentar fricciones cuando trabajan dentro de sistemas altamente estandarizados. Estas tensiones no obligan a escoger entre aprendizaje e inclusión. Esa sería una falsa oposición. Obligan a preguntarse qué concepción de aprendizaje se está privilegiando y qué experiencias dejan de importar cuando la calidad se define mediante un conjunto muy estrecho de resultados.

Los sistemas educativos necesitan información. Las escuelas también. La dificultad aparece cuando lo que puede contarse termina decidiendo lo que merece atención.

Participación, seguridad, reconocimiento, pertenencia, capacidad de preguntar y experiencia de ser escuchado son dimensiones difíciles de resumir en un único número. Eso no las vuelve menos educativas.

La cuarta tensión relaciona acompañamiento y control.

Las direcciones poseen responsabilidades de seguimiento sobre la enseñanza. Sería ingenuo negar esa función. A la vez, el desarrollo profesional necesita confianza para reconocer dificultades. Una escuela inclusiva tiene que encontrar modos de observar las prácticas sin convertir cada observación en una amenaza.

Peña-Ruz y Armengol (2024) permiten pensar ese desafío desde las comunidades profesionales de aprendizaje. La colaboración exige una cultura donde compartir un problema no disminuya inmediatamente el prestigio profesional. Hargreaves y Fullan (2012) lo expresan desde otra clave: el conocimiento profesional se fortalece cuando el juicio individual puede dialogar con una comunidad.

La quinta tensión enfrenta equidad y disponibilidad de recursos.

Murillo y Duk (2023) colocan la equidad dentro del corazón del liderazgo inclusivo, pero la capacidad de una escuela para redistribuir tiene límites. No todos los centros poseen los mismos apoyos ni trabajan dentro de territorios con iguales oportunidades. Vaillant y Zorrilla de San Martín (2024) recuerdan que las desigualdades educativas latinoamericanas atraviesan también las posibilidades de desarrollo profesional.

Por ello, una narrativa demasiado celebratoria del liderazgo puede ser injusta.

Hay situaciones que un director no resolverá con inspiración, creatividad ni participación. Algunas requieren decisiones de política pública, financiación, profesionales especializados, transporte, conectividad o protección social. Reconocer esos límites no debilita al liderazgo. Lo ubica en su escala real.

La sexta tensión surge entre inclusión como proyecto universal y contextos profundamente diferentes.

El campo internacional comparte ciertos principios, pero sus expresiones concretas dependen del territorio. DeMatthews et al. (2026) advierten que buena parte de la investigación disponible se concentra en determinados países y, además, su revisión se acota a estudios en inglés y a inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Valdés et al. (2026) amplían la mirada, aunque también muestran la diversidad conceptual del campo.

Esto importa para América Latina.

No deberíamos traducir literalmente categorías elaboradas en otros sistemas y esperar que expliquen escuelas rurales colombianas, territorios indígenas, instituciones costarricenses, escuelas peruanas o comunidades que reciben migración. Tampoco sería razonable abandonar el diálogo internacional. Lo que se necesita es una lectura situada.

Freire (1970/2005) ofrece aquí una clave especialmente pertinente. Leer críticamente una realidad supone no recibirla como algo terminado. La escuela puede problematizar sus propias normalidades: quién habla, quién espera, quién recibe apoyo, quién define el problema, qué diferencias se interpretan como falta y qué barreras permanecen invisibles precisamente porque llevan años siendo habituales.

La inclusión tiene, entonces, una dimensión pedagógica y otra política. No política en el sentido partidario. Política porque toda organización distribuye voz, tiempo, atención, expectativas y posibilidades.

Una decisión de horario puede facilitar o impedir que los docentes colaboren. La forma de organizar un presupuesto puede reforzar igualdad formal o buscar equidad. La manera de recibir a una familia puede confirmar que pertenece o recordarle que ocupa una posición periférica. La distribución de la palabra en un consejo puede revelar con bastante claridad quién tiene capacidad real de influir.

Liderar una escuela que incluye significa entrar en esas decisiones aparentemente pequeñas. Y mantenerse allí.

6.5 Punto de llegada: incluir deja de ser un trabajo solitario

El tránsito desde el compromiso individual hacia una institución verdaderamente inclusiva exige superar la "inclusión heroica", un modelo frágil donde el avance depende únicamente del esfuerzo extraordinario de un docente. Una escuela preparada no es aquella que ha eliminado todas las barreras ni la que

posee respuestas definitivas, sino la que desarrolla la capacidad colectiva para reconocer sus límites, dialogar sobre ellos y transformar sus prácticas. Esto se materializa cuando la dirección promueve espacios colaborativos, distribuye el conocimiento especializado y convierte a familias y estudiantes en interlocutores reales capaces de incidir en las dinámicas escolares.

Asimismo, el liderazgo inclusivo debe entenderse como un proceso continuo y no como un destino estático. La realidad escolar es dinámica: la llegada de nuevos estudiantes, las transformaciones territoriales y las nuevas desigualdades desafían constantemente las prácticas vigentes. Por ello, la secuencia de diagnosticar, acordar, actuar y reajustar opera como una conversación institucional permanente. Aunque este liderazgo no sustituye las políticas públicas ni la financiación adecuada, su valor radica en permitir que la escuela interprete críticamente su realidad, actúe sobre lo que está a su alcance y visibilice las transformaciones estructurales necesarias ante el sistema educativo.

En última instancia, sostener una escuela inclusiva requiere consolidar dimensiones clave de gobierno: cuidar la enseñanza, interrogar desigualdades, distribuir la responsabilidad y escuchar diversas voces. La verdadera transición hacia una organización preparada ocurre cuando, ante la partida de un docente o directivo comprometido, la cultura institucional prevalece. Lo que permanece son los acuerdos, la memoria profesional, los tiempos protegidos y la responsabilidad compartida.

De eso se trata, finalmente, liderar escuelas que incluyen: crear las condiciones para que nadie tenga que incluir en soledad.

Referencias

Acosta Valdeleón, W., & Cruz Castillo, A. L. (Eds.). (2023). *Liderazgo educativo: Reflexiones, escenarios y prácticas*. Ediciones Unisalle.

Ahumada Figueroa, L., Castro Castro, S., Maureira Cabrera, O., & Pino-Yancovic, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar. *Psicoperspectivas, 22*(3). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue3-fulltext-2949

Ahumada-Figueroa, L., & Durán-Fuentes, V. (2024). Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en centros de formación profesional en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(53), 245–261. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2685

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Améstica, J. (2023). "Incluirnos todos": Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 71–87. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071

Améstica-Abarca, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: Estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8*(1), 167–189. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. La Muralla.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

De la Vega Rodríguez, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: Una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios Pedagógicos, 48*(1), 231–250. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231

DeMatthews, D. E., Conroy, K., & McKenzie, L. (2026). Inclusive principal leadership from 1995 to 2024: A systematic literature review. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543261446662

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970)

García-Martínez, J. A., Chen, E., Ruiz-Chaves, W., & León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: Análisis desde la gestión de centros educativos costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 55–69. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055

Global Education Monitoring Report Team, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025. Edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: Liderar para la democracia*. UNESCO/OEI.

Global Education Monitoring Report Team. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO.

Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas, 21*(1), 53–64. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I., & Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 37–54. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Jiménez-Vasquez, M. S., & Galaz Ruiz, A. (2026). *¿Cómo transformamos la escuela? Trayectorias y desafíos rurales en México y Chile*. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.

López Martínez, M. F., & Azorín, C. (2025). Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: Mecanismos de participación y transformación colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 43–62. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200043

Mojtar Mendieta, L. (2025). La voz del alumnado en la construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 187–203. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200187

Murillo, F. J., & Duk, C. (2023). Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 17–19. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200017

Peña-Ruz, M. A., & Armengol Asparó, C. (2024). Prácticas directivas bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 123–145. https://doi.org/10.17227/rce.num93-17565

Puche, D., & Peña, M. A. (2025). El rol del supervisor educativo en el siglo XXI. *Revista Dialogus*, (15), 102-121. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i15.1640

Puche-Villalobos, D. J. (2026). Estrategias gerenciales para el desarrollo de las competencias investigativas en docentes de instituciones educativas privadas de Venezuela. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, *4*(2), 53-69. https://doi.org/10.69821/AICIS.v4i2.196

Puche-Villalobos, D. J., & Acosta-Faneite, S. F. (2025). Desarrollo de competencias investigativas en docentes: un enfoque multifactorial. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 9*, e9781. https://doi.org/10.32541/recie.v9.781

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rojas León, C. R., Pongo Aguila, O. E., Huaman Ccanto, F., & Orosco Gavilán, J. C. (2023). Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo. *Revista Venezolana de Gerencia, 28*(Número especial 9), 114–129. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.8

San Martín, P. S. (2022). *Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social: aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). https://doi.org/10.58337/DVAS6519

Silva Alvarado, X. (2026). Innovar desde la escuela: Condiciones culturales que impulsan el desarrollo profesional docente en el sistema público chileno. *Revista Realidad Educativa, 6*(1), 96–123. https://doi.org/10.38123/rre.v6i1.568

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Vaillant, D., & Zorrilla de San Martín, V. (2024). Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32*(125), e0244445. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204445

Valdés, R. (2022). Inclusive school leadership: A review of empirical studies. *Zona Próxima*, (36), 4–27. https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9

Valdés, R., & Oyarzún, J. de D. (2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos estandarizados. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 60*(3). https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.5

Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 21–36. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021

Valdés, R., & Urra, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *Educar, 61*(2), 527–542. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399

Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2026). Educational leadership for inclusive education: A systematic literature review. *Cogent Education, 13*(1), 2666707. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2666707

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Deinny José Puche Villalobos: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Puche Villalobos, D. J. (2026). Liderar escuelas que incluyen: acompañamiento do-cente y transformación institucional. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 145-172). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch6

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 7.
Cuidar a quienes enseñan: bienestar docente, agotamiento profesional y sostenibilidad de la escuela

Beatriz Martínez Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

beatriz.martinez@uqroo.edu.mx | https://orcid.org/0000-0001-8617-4279

Nissa Yaing Torres Soto

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

beatriz.martinez@uqroo.edu.mx | https://orcid.org/0000-0003-3646-6649

Resumen

El bienestar docente es una condición esencial para la calidad, continuidad y sostenibilidad de la educación. El capítulo analiza el estrés, el burnout y el bienestar como fenómenos relacionados pero distintos, y explica que el desgaste profesional surge de la interacción entre las demandas laborales y los recursos personales, sociales y organizacionales disponibles. La evidencia internacional y latinoamericana muestra que factores como la sobrecarga administrativa, la presión de tiempo, los conflictos escolares, la precariedad laboral y el escaso apoyo directivo pueden aumentar el agotamiento. En cambio, la autonomía, el liderazgo de apoyo, la colaboración entre colegas, la autoeficacia y otros recursos personales actúan como factores protectores. El burnout puede afectar la salud del profesorado, las relaciones con los estudiantes, la estabilidad de los equipos escolares y la permanencia en la profesión. Aunque las intervenciones individuales, como la atención plena o la regulación emocional, ofrecen beneficios, sus efectos son limitados si permanecen intactas las causas organizacionales. Por ello, una política sostenible debe diagnosticar las condiciones laborales, reducir demandas evitables, fortalecer los recursos institucionales y ofrecer apoyos diferenciados, especialmente en contextos vulnerables.

Recibido: 19-07-2026 | Aceptado: 16-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

7.1 Introducción

La escuela contemporánea no solo organiza procesos de enseñanza y aprendizaje. También identifica situaciones de violencia, canaliza necesidades de salud mental, favorece la inclusión, acompaña trayectorias escolares complejas y responde a crisis que afectan a las comunidades. Esta ampliación de funciones ha incrementado las exigencias emocionales, cognitivas y administrativas del trabajo docente, pero no siempre ha estado acompañada por recursos, tiempo y apoyo institucional equivalentes. De ahí surge una contradicción: se espera que el profesorado cuide, contenga y sostenga a otros, mientras las condiciones que sostienen su propio bienestar permanecen insuficientemente atendidas.

El bienestar docente debe comprenderse como una condición para el funcionamiento de la escuela y no como una prestación complementaria. La evidencia lo relaciona con el compromiso profesional, la intención de permanencia y la calidad de las relaciones educativas. En sentido contrario, el agotamiento se asocia con ausentismo, intención de abandonar la profesión y deterioro de las interacciones entre docentes y estudiantes (Madigan y Kim, 2021a; Wartenberg et al., 2026; Zhou et al., 2024). Estas asociaciones no significan que el bienestar del profesorado determine por sí solo el aprendizaje, pero muestran que forma parte de las condiciones que hacen posible una enseñanza estable y de calidad.

La relevancia del problema se aprecia en la escasez mundial de personal. La UNESCO y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (TTF) estimaron que se requieren 44 millones de docentes adicionales para lograr la educación primaria y secundaria universal en 2030. De ese total, alrededor de 3,2 millones corresponden a América Latina y el Caribe y 2,8 millones se explican por la necesidad de sustituir a quienes abandonarán la profesión, más que por la expansión de la matrícula. Entre 2015 y 2022, la tasa mundial de abandono en educación primaria aumentó de 4,6 % a 9 % (UNESCO y TTF, 2024). Por tanto, el desafío no consiste únicamente en formar y contratar docentes, sino también en crear condiciones que favorezcan su permanencia.

Los estudios disponibles muestran que el desgaste profesional tiene una magnitud considerable, aunque las estimaciones varían según el instrumento, la población y los criterios utilizados. Durante la pandemia por COVID-19, un metaanálisis de nueve estudios realizados en ocho países estimó una prevalencia agrupada de burnout docente de 52 %, con un intervalo de confianza de 95 % entre 33 % y 71 % (Ozamiz-Etxebarria et al., 2023). La amplitud del intervalo y la heterogeneidad observada impiden generalizar esa cifra a todos los sistemas educativos, pero confirman que se trata de un problema relevante de salud ocupacional.

La encuesta *State of the American Teacher* mostró que en 2025 el profesorado estadounidense continuaba presentando peores indicadores de bienestar que trabajadores adultos comparables, aunque algunos resultados habían mejorado respecto de 2024 (Steiner et al., 2025). Por su parte, TALIS 2024 documentó amplias diferencias entre sistemas educativos en estrés laboral, satisfacción, condiciones de trabajo e intención de abandono (OCDE, 2025). Esa variabilidad es importante porque indica que el malestar no constituye una consecuencia inevitable de enseñar, sino que depende, al menos parcialmente, de factores organizacionales y de política educativa susceptibles de modificación.

En México y en buena parte de Iberoamérica, la evidencia es más fragmentaria. México no participó en TALIS 2024 y no cuenta con una serie nacional representativa que permita estimar la evolución del bienestar o del burnout del profesorado. Una revisión de estudios latinoamericanos encontró prevalencias elevadas en distintas muestras, pero también una marcada heterogeneidad de instrumentos y puntos de corte, lo que impide obtener una estimación regional comparable (Tabares-Díaz et al., 2020). La ausencia de información sistemática limita el diseño y la evaluación de políticas ajustadas a contextos caracterizados por desigualdades territoriales, dobles jornadas, precariedad contractual y disponibilidad desigual de apoyos escolares.

Este capítulo adopta una perspectiva organizacional sustentada principalmente en el modelo de Demandas y Recursos Laborales. Desde este enfoque, el bienestar resulta de la interacción entre las exigencias del trabajo y los recursos personales, sociales e institucionales disponibles para afrontarlas (Bakker y Demerouti, 2007, 2017). Esta perspectiva evita dos reduccionismos: atribuir el agotamiento exclusivamente a la falta de resiliencia individual o asumir que cualquier exigencia laboral es necesariamente perjudicial. Lo relevante es la intensidad y duración de las demandas, la posibilidad de recupera-

ción y el acceso efectivo a recursos como autonomía, apoyo directivo, colaboración y tiempo.

El propósito es analizar el bienestar, el estrés y el burnout como fenómenos relacionados, pero conceptualmente distintos; sintetizar la evidencia internacional y sus límites para Latinoamérica y específicamente para el caso de México; ordenar sus determinantes en los niveles del sistema, la escuela, el aula y la persona; examinar sus consecuencias para la salud, la enseñanza y la permanencia profesional; y valorar la evidencia sobre intervenciones. El argumento central es que cuidar a quienes enseñan requiere combinar apoyos individuales con transformaciones organizacionales y convertir el bienestar docente en un componente estable de la gestión escolar.

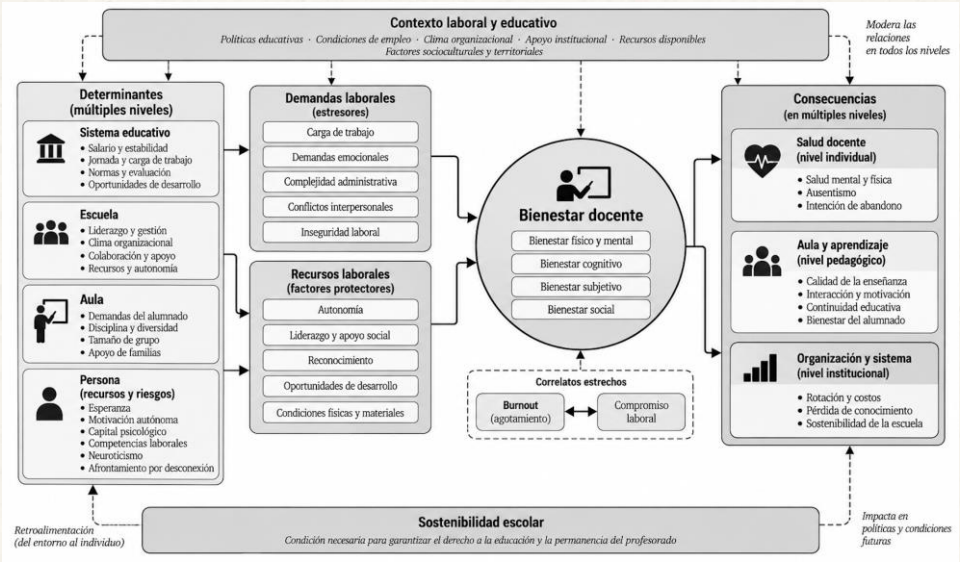
7.2 Desarrollo

7.2.2. Marco conceptual: Malestar, estrés y agotamiento no son sinónimos

Un obstáculo recurrente en este campo es la imprecisión conceptual. Malestar docente, estrés, agotamiento, desmotivación y bienestar bajo se usan de forma intercambiable en la conversación pública y en ocasiones también en la literatura académica, lo que impide comparar estudios y evaluar intervenciones.
Este apartado fija las distinciones mínimas necesarias representado en la Figura 7.1.

Figura 7.1

Modelo multinivel de los determinantes, procesos y consecuencias del bienestar docente



Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Demandas y Recursos Laborales de Bakker y Demerouti (2007, 2017), el marco de bienestar docente de Viac y Fraser (2020), y la evidencia sintetizada por Zhou et al. (2024), Moens et al. (2026) y Jennings y Greenberg (2009).

7.2.2.1. Bienestar docente y sus cuatro componentes

El marco conceptual más utilizado en política educativa comparada es el desarrollado para la OCDE por Viac y Fraser (2020). Define el bienestar docente en torno a cuatro componentes: bienestar físico y mental, bienestar cognitivo, bienestar subjetivo y bienestar social. El marco distingue además tres planos analíticos que no deben confundirse. Las condiciones de trabajo, tanto a nivel de sistema como de centro, operan como antecedentes. Los componentes del bienestar constituyen el constructo propiamente dicho. Los resultados se dividen en los que afectan al propio docente, como los niveles de estrés y la intención de permanecer o abandonar, y los que afectan al entorno, como los procesos de aula y el bienestar del alumnado.

La utilidad práctica de esta arquitectura está en que impide una confusión frecuente: tratar la intención de abandono como indicador de bienestar cuando en realidad es una consecuencia suya. Una escuela puede tener baja rotación y profesorado profundamente agotado si el mercado laboral local no ofrece alternativas. La rotación baja no certifica bienestar.

Una revisión sistemática conceptual de 168 publicaciones recientes confirmó que el bienestar docente sigue siendo un constructo ambiguo, con definiciones y modelos múltiples y a menudo contradictorios que dificultan la comparabilidad de los hallazgos (Kurrle y Warwas, 2025). Cualquier capítulo, tesis o política que trabaje este tema debería declarar de forma explícita qué definición adopta.

7.2.2.2. Estrés ocupacional

El estrés es una respuesta a un desajuste percibido entre las demandas del entorno y la capacidad de respuesta del sujeto. La definición de referencia en el campo educativo entiende el estrés docente como la experiencia de emociones negativas y desagradables, entre ellas la ira, la ansiedad, la tensión, la frustración o el desánimo, derivadas de algún aspecto del trabajo de enseñar (Kyriacou, 2001). Definido así, el estrés resulta episódico, cumple una función adaptativa y no es intrínsecamente patológico. La docencia constituye una profesión estructuralmente estresante y lo seguirá siendo, porque gestionar de forma simultánea treinta trayectorias de aprendizaje, conflictos interpersonales y expectativas familiares genera activación fisiológica inevitable.

En México, los estudios disponibles identifican demandas relacionadas con la organización escolar, el vínculo con estudiantes y familias, la carga de trabajo y el apoyo directivo. En docentes de una secundaria para trabajadores, Saltijeral Méndez y Ramos Lira (2015) documentaron estresores específicos del trabajo y su relación con burnout. Más recientemente, Cortez Soto y Heredia Escorza (2026) encontraron que la combinación de escaso apoyo directivo y exigencias elevadas se asociaba con mayores niveles de desgaste. Estos resultados no representan al país en su conjunto, pero permiten formular hipótesis contextualizadas para el diagnóstico institucional.

7.2.2.3. Burnout: definición operativa y tres dimensiones

El burnout es un síndrome psicosocial de tres dimensiones que se desarrolla como respuesta a estresores laborales crónicos: agotamiento emocional, despersonalización, y reducida realización personal o eficacia profesional (Maslach y Leiter, 2016). La formulación de la CIE-11 conserva esa estructura tripartita, con agotamiento o falta de energía, distancia mental respecto del trabajo acompañada de negativismo, y eficacia profesional reducida (Organización Mundial de la Salud, 2019).

Cuatro precisiones suelen omitirse y tienen consecuencias metodológicas serias; las tres dimensiones no se comportan igual. El metaanálisis de Madigan y Kim (2021a) sobre intención de abandono encontró que las tres se relacionan de forma positiva con el deseo de dejar la docencia, con correlaciones medias de .41 para el agotamiento, .32 para la despersonalización y .21 para la realización reducida. El agotamiento emocional es de manera sistemática la dimensión con mayor poder predictivo y la realización reducida la más débil. Un tablero de indicadores que promedie las tres en un único puntaje pierde información crítica.

La prevalencia depende del punto de corte elegido. No existe un umbral clínico consensuado internacionalmente. Los estudios que reportan un porcentaje de docentes con burnout aplican criterios distintos, a veces puntuaciones altas en una sola dimensión y a veces en las tres, lo que explica buena parte de la variabilidad entre cifras nacionales, de Ozamiz-Etxebarria et al. (2023).

El burnout no equivale a depresión, aunque comparte varianza con ella. Son constructos correlacionados pero distinguibles. Confundirlos lleva a medicalizar un problema organizacional o, en sentido inverso, a atribuir a las condiciones laborales cuadros que requieren atención clínica. Los instrumentos de tamizaje de depresión, como el PHQ-2 que emplea RAND en su serie anual, se usan junto a las escalas de burnout y no en su lugar.

7.2.2.4. El modelo de demandas y recursos laborales

El modelo de Demandas y Recursos Laborales de Bakker y Demerouti (2007, 2017) es el marco dominante en la investigación contemporánea sobre bienestar docente y el que estructura tanto el marco de la OCDE como la mayoría

de los metaanálisis recientes. Su lógica opera en dos vías. En el proceso de deterioro de la salud, las demandas laborales sostenidas, entre ellas la carga administrativa, los conflictos de aula, la presión de rendición de cuentas y la precariedad contractual, consumen energía y producen agotamiento cuando no hay recuperación suficiente. En el proceso motivacional, los recursos laborales, entre ellos la autonomía, el apoyo del equipo directivo, la colaboración entre pares, la retroalimentación y las oportunidades de desarrollo, generan compromiso y satisfacción y además amortiguan el efecto de las demandas.

Dos implicaciones prácticas suelen pasarse por alto. El modelo predice interacción y no solo efectos aditivos, de modo que una carga alta con autonomía alta no equivale a una carga alta con autonomía baja. Esto ayuda a explicar por qué sistemas con jornadas largas, como Japón o Singapur, pueden mostrar perfiles de bienestar distintos a los que anticiparía la sola métrica de horas trabajadas.

El modelo incorpora además recursos personales, como la autoeficacia, el optimismo y la resiliencia, sin reducir el fenómeno a ellos. Wang et al. (2025) recuerdan en su metaanálisis de intervenciones que los resultados óptimos ocurren normalmente cuando se combinan factores personales y contextuales. Bajo condiciones laborales igualmente desfavorables, un docente resiliente puede afrontar la situación con más eficacia que otro con menor resiliencia; a la inversa, un liderazgo escolar de apoyo puede mitigar el impacto de recursos personales limitados. La lectura correcta es que recursos personales y organizacionales resultan sustituibles hasta cierto punto, pero no de forma indefinida. Ninguna dotación de resiliencia individual compensa una organización sistemáticamente disfuncional.

7.2.2.5. Un marco complementario: el aula prosocial

Para analizar el vínculo entre bienestar docente y aprendizaje, el modelo del aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009) sigue siendo la referencia conceptual más citada. Postula que la competencia socioemocional y el bienestar del docente actúan como antecedentes de tres mediadores, a saber, las relaciones docente-estudiante saludables, la gestión eficaz del aula y la implementación efectiva de programas socioemocionales, que a su vez producen un clima de aula saludable y mejores resultados en el alumnado. El modelo incluye un bucle de retroalimentación: un clima deteriorado incrementa las de-

mandas sobre el docente, lo que erosiona su bienestar. Esa circularidad ayuda a entender por qué el deterioro, una vez iniciado, tiende a acelerarse.

7.2.3. El bienestar docente en América Latina y México

La investigación internacional ofrece marcos conceptuales útiles, pero sus resultados no pueden trasladarse de manera automática a América Latina. En la región, el trabajo docente se desarrolla en sistemas educativos marcados por desigualdades territoriales, brechas de infraestructura, segmentación entre modalidades escolares y diferencias importantes en estabilidad contractual, remuneración y protección social. Estas condiciones modifican tanto la intensidad de las demandas como los recursos disponibles para afrontarlas. Por ello, la evidencia europea o anglosajona puede ayudar a identificar mecanismos generales, pero las prioridades de intervención deben establecerse con datos producidos en los contextos latinoamericanos.

7.2.3.1. Condiciones regionales y permanencia en la profesión

América Latina y el Caribe necesita aproximadamente 3,2 millones de docentes adicionales para alcanzar las metas educativas de 2030. Cerca de 2,8 millones serán necesarios para reemplazar a quienes abandonen la profesión y alrededor de 0,4 millones para responder a la expansión de la matrícula. Esta composición muestra que el principal desafío regional no es únicamente atraer nuevos profesionales, sino mejorar las condiciones que permiten conservar a quienes ya enseñan. Entre los factores asociados con el abandono, la UNESCO destaca la sobrecarga laboral, los salarios insuficientes y la falta de reconocimiento profesional (UNESCO y TTF, 2024).

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe sitúa el bienestar dentro de una agenda más amplia que comprende condiciones de trabajo dignas, desarrollo profesional, participación del profesorado en las decisiones y fortalecimiento del liderazgo escolar. Este encuadre resulta relevante porque evita reducir el bienestar a un estado emocional individual. En sistemas con desigual distribución de recursos, las posibilidades de recuperación y apoyo dependen de la ubicación de la escuela, la modalidad educativa, la suficiencia de personal y la capacidad institucional para responder a situaciones de violencia, diversidad e inclusión (UNESCO, 2025).

La feminización de la profesión también exige incorporar una perspectiva de género. Las maestras constituyen la mayoría del personal docente en numerosos niveles educativos y con frecuencia articulan el empleo remunerado con responsabilidades domésticas y de cuidado. Sin datos regionales comparables no es posible estimar una brecha única de bienestar entre mujeres y hombres. Sin embargo, el análisis institucional debe considerar la distribución desigual del trabajo de cuidados, la disponibilidad de apoyos para la conciliación y las condiciones de seguridad durante los traslados, sobre todo en plazas rurales o alejadas. Estas dimensiones no son variables periféricas, pues condicionan el tiempo de descanso y la permanencia laboral.

7.2.3.2. Evidencia latinoamericana: resultados y límites

La revisión sistemática de Tabares-Díaz et al. (2020) examinó 53 artículos sobre burnout docente publicados en América Latina entre 2008 y 2018. Los estudios se concentraron principalmente en Brasil y utilizaron instrumentos, criterios diagnósticos y puntos de corte heterogéneos. En varias muestras, al menos 40 % del profesorado presentó niveles compatibles con burnout; no obstante, esa cifra no debe interpretarse como prevalencia regional, porque procede de estudios locales y diseños diversos. El principal aporte de la revisión consiste en mostrar la recurrencia del agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización profesional, así como la necesidad de estandarizar la medición.

La pandemia intensificó demandas preexistentes y añadió otras relacionadas con la enseñanza remota, la conectividad, la reorganización familiar y la disponibilidad digital. Marsollier et al. (2024) estudiaron a 2,012 docentes de Argentina, Chile, Ecuador y Perú mediante el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Encontraron perfiles distintos entre países y señalaron la relevancia de la culpa para identificar formas más graves de desgaste. Las diferencias observadas desaconsejan hablar de una experiencia latinoamericana uniforme y muestran que las respuestas institucionales deben considerar la organización y las condiciones específicas de cada sistema.

La producción regional también ha avanzado desde el estudio exclusivo del malestar hacia la medición positiva del bienestar. Deroncele-Acosta et al. (2025) desarrollaron la Employee Well-Being Scale for Teachers in Latin

America y evaluaron su estructura en docentes de ocho países latinoamericanos. La versión final integra dimensiones como compromiso, felicidad laboral, autonomía, resiliencia, relaciones positivas, aprendizaje autónomo y responsabilidad social. Más que sustituir las medidas de burnout, esta propuesta permite complementar el diagnóstico de riesgos con la identificación de recursos. Su desarrollo multinacional representa un avance para la comparación regional, aunque requiere nuevas evaluaciones independientes y estudios de invariancia antes de utilizar sus puntuaciones para decisiones de alto impacto.

En conjunto, la evidencia latinoamericana presenta tres limitaciones. La primera es el predominio de diseños transversales, que impide establecer temporalidad y causalidad. La segunda es la concentración de estudios en muestras por conveniencia, instituciones o territorios específicos. La tercera es la diversidad de instrumentos y criterios, que dificulta comparar prevalencias. Estas restricciones no invalidan los hallazgos, pero obligan a evitar generalizaciones nacionales o regionales y a distinguir con claridad entre asociaciones observadas, explicaciones plausibles y efectos demostrados.

7.2.3.3. México: hallazgos disponibles y agenda pendiente

En México existe investigación científica sobre estrés y burnout docente, pero continúa fragmentada por entidades, niveles educativos y tipos de institución. Uno de los estudios pioneros examinó los estresores laborales y el burnout en docentes de una secundaria para trabajadores de la Ciudad de México. Saltijeral Méndez y Ramos Lira (2015) identificaron la interacción con estudiantes, los problemas organizacionales y las condiciones del trabajo como fuentes relevantes de desgaste. Su contribución radica en mostrar que el burnout no se explica exclusivamente por características individuales, aunque el carácter localizado de la muestra limita la generalización al magisterio nacional.

Evidencia más reciente proviene de Cortez Soto y Heredia Escorza (2026), quienes estudiaron a 637 docentes de preescolar y primaria de México mediante un diseño transversal y el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. El apoyo percibido de la dirección fue el factor protector con mayor peso en el árbol de clasificación. Los niveles más altos de burnout se observaron entre quienes percibían menor apoyo y mayores exigencias directivas, especialmente cuando tenían menos años de experiencia. También se encontraron diferencias por ubicación urbana o rural y

por grado escolar. Los resultados fortalecen la relevancia del liderazgo y del contexto inmediato, pero no permiten afirmar causalidad debido al diseño transversal y al muestreo no probabilístico.

El estudio mexicano es consistente con la evidencia internacional sobre apoyo organizacional, pero aporta una implicación contextual: la dirección escolar no solo organiza el trabajo pedagógico. También media demandas administrativas, distribuye recursos, gestiona conflictos con familias y autoridades y determina, dentro de ciertos márgenes, la participación del profesorado. Por ello, el liderazgo protector debe evaluarse mediante prácticas observables, como claridad en la asignación de tareas, apoyo ante conflictos, distribución equitativa de cargas y participación docente en las decisiones, y no únicamente mediante valoraciones generales del estilo directivo.

La medición del bienestar en México todavía requiere instrumentos que articulen dimensiones personales, relacionales y organizacionales. Existen escalas nacionales para constructos próximos, como el buen trato entre docentes, pero no deben confundirse con una medida integral de bienestar. La diversidad cultural y laboral del sistema mexicano hace improbable que una sola muestra represente por igual a docentes urbanos, rurales, indígenas, comunitarios, multigrado, de telesecundaria y de educación privada. En consecuencia, cualquier instrumento debe someterse a evaluación psicométrica e invariancia antes de comparar esos grupos.

México no participó en TALIS 2024, por lo que carece de una medición reciente directamente comparable con los sistemas incluidos en esa encuesta (OCDE, 2025). Esta ausencia no implica falta total de evidencia, sino falta de una serie nacional estandarizada. La prioridad consiste en articular los estudios existentes con un sistema periódico que mida bienestar, demandas, recursos, ausentismo e intención de permanencia, con resultados desagregados por sexo, edad, experiencia, entidad, nivel, modalidad, tipo de contratación y contexto territorial.

TALIS puede conservarse como referente metodológico para seleccionar indicadores y comparar mecanismos generales, pero no debe ocupar el centro del diagnóstico mexicano. La investigación nacional y latinoamericana muestra que las condiciones materiales, la estabilidad laboral, el apoyo directivo, la convivencia, la carga administrativa y las desigualdades territoriales deben

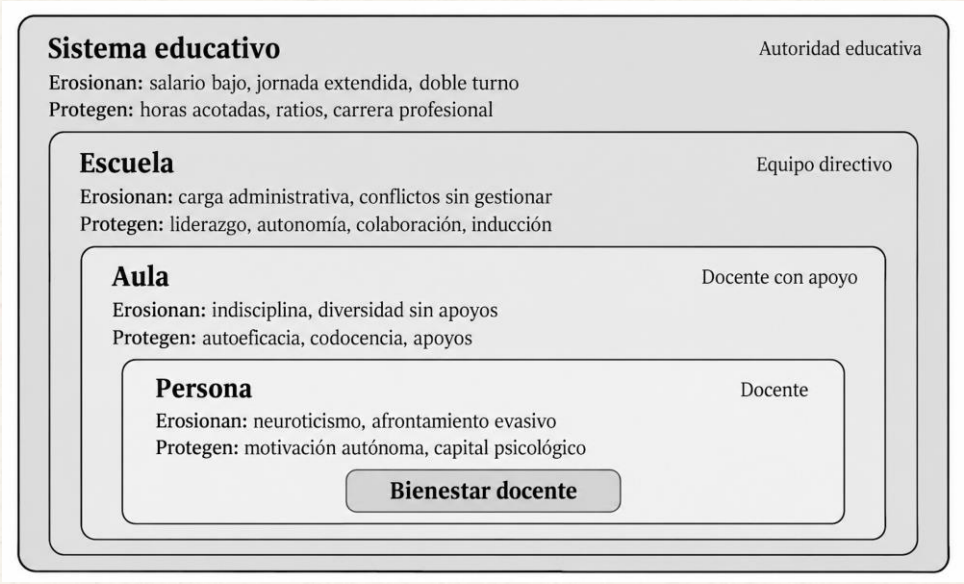
analizarse conjuntamente. Hasta contar con datos representativos, las cifras locales deben presentarse con su población y alcance exactos, evitando convertirlas en estimaciones nacionales.

7.2.4. Determinantes: demandas que erosionan y recursos que protegen

Este apartado organiza los antecedentes del bienestar docente en cuatro niveles anidados: sistema, escuela, aula y persona. La organización responde a un criterio práctico, ya que cada nivel corresponde a un actor con capacidad de decisión distinta y por tanto a un tipo de intervención distinta. En la Figura 2, se representa cómo cada nivel opera dentro del anterior, de modo que las demandas y recursos de las capas externas condicionan el margen de acción de las internas. El bienestar docente se representa en el centro como resultado de la interacción acumulada entre los cuatro niveles, y no como atributo del nivel individual.

Figura 7.2

Modelo multinivel de los determinantes del bienestar docente según el nivel de decisión



Fuente: Elaboración propia a partir de Zhou et al. (2024), Moens et al. (2026) y OCDE (2025)

7.2.4.1. La jerarquía de predictores según la evidencia metaanalítica

El metaanálisis de Zhou et al. (2024), basado en 173 estudios y 89,876 participantes, organizó los factores asociados al bienestar docente mediante la teoría de Demandas y Recursos Laborales. La esperanza, la motivación autónoma, el capital psicológico y las competencias laborales fueron los predictores positivos más fuertes del bienestar general; en contraste, el neuroticismo y el afrontamiento por desconexión presentaron las asociaciones negativas más intensas. A su vez, el bienestar se relacionó positivamente con el compromiso ocupacional y negativamente con la intención de abandonar la profesión. El burnout y el compromiso laboral fueron sus correlatos más estrechos.

Estos resultados muestran la relevancia de los recursos personales, pero no justifican atribuir al docente toda la responsabilidad de su bienestar. Primero, gran parte de la evidencia procede de estudios transversales y de autoinforme, por lo que permite establecer asociaciones, pero no determinar causalidad. Segundo, la jerarquía metaanalítica depende de las variables disponibles en la literatura: los factores individuales se han estudiado con mayor frecuencia que algunas condiciones objetivas del trabajo, como la distribución de la carga administrativa. Tercero, recursos como la esperanza y el capital psicológico no son completamente independientes del contexto, pues pueden fortalecerse o debilitarse según las condiciones laborales.

Por tanto, la evidencia respalda intervenciones orientadas a desarrollar recursos personales, pero estas deben complementarse con medidas organizacionales que reduzcan demandas excesivas y fortalezcan la autonomía, el apoyo directivo, las relaciones profesionales y el equilibrio entre trabajo y vida personal. El bienestar docente debe entenderse como resultado de la interacción entre características individuales y condiciones institucionales, no como una responsabilidad exclusiva del profesorado.

7.2.4.2. Nivel sistema

Salario y reconocimiento profesional. En América Latina, la insuficiencia salarial y la falta de reconocimiento forman parte de los factores vinculados con la

dificultad para atraer y conservar docentes (UNESCO y TTF, 2024). Su efecto no debe analizarse de manera aislada, porque la remuneración interactúa con la estabilidad contractual, las oportunidades de desarrollo y el costo de vida de cada territorio. Una política de bienestar que omita estas condiciones materiales tendrá un alcance limitado.

Carga administrativa y rendición de cuentas. Los requerimientos de información cumplen funciones legítimas de seguimiento, pero también pueden fragmentar el tiempo de enseñanza y planeación cuando son redundantes o carecen de utilidad pedagógica. La sobrecarga debe demostrarse mediante auditorías de tareas, frecuencia, tiempo requerido y uso efectivo de los datos, en lugar de asumirse a partir de percepciones generales. La evidencia regional vincula la sobrecarga con la pérdida de personal, pero todavía se necesitan estudios que separen el efecto de las tareas administrativas de otras demandas concurrentes (UNESCO y TTF, 2024).

Estabilidad contractual y estructura de carrera. Este factor está poco documentado en la investigación comparada y resulta central en Iberoamérica. La interinidad prolongada, la asignación tardía de plazas y la movilidad forzada entre centros destruyen dos recursos clave: el arraigo en una comunidad profesional y la posibilidad de planificar el trabajo a mediano plazo.

Doble turno y pluriempleo. En sistemas donde el salario de una plaza no cubre el costo de vida, el pluriempleo convierte una jornada exigente en dos. El doble turno y el pluriempleo son especialmente relevantes cuando el ingreso de una plaza resulta insuficiente. En esos casos, la exposición laboral agregada reduce las posibilidades de descanso y recuperación. La recomendación no es asumir que todos los docentes latinoamericanos trabajan en más de un centro, sino incorporar esta variable en los diagnósticos nacionales y locales, pues omitirla puede subestimar de manera importante la carga efectiva.

7.2.4.3. Nivel escuela

Este es el nivel con mejor relación entre riesgo y beneficio para la acción directiva, porque concentra decisiones que la escuela sí controla.

Liderazgo, autonomía y confianza organizacional. Un estudio transversal basado en datos de PISA 2022 encontró que los comportamientos de liderazgo

se asocian de forma directa con el bienestar y con la satisfacción laboral en las tres economías analizadas, y que la autonomía profesional y la confianza organizacional operan como mediadores significativos de esas relaciones. La fuerza y configuración de las vías de mediación difieren entre economías, lo que indica patrones específicos de contexto en lugar de un modelo uniforme (Üztemur et al., 2026). Un análisis independiente sobre 52 823 docentes de 17 jurisdicciones participantes en PISA 2022 llegó a una conclusión convergente: el liderazgo pedagógico de la dirección se asocia con el bienestar subjetivo del profesorado tanto de forma directa como a través del clima de confianza, la autonomía laboral y la colaboración docente (Fidan, 2025). La implicación operativa es que el liderazgo no mejora el bienestar por presencia carismática, sino por lo que habilita: margen de decisión y confianza.

Demandas y recursos escolares. Un estudio que revisó 366 investigaciones empíricas encontró que entre las demandas reportadas con mayor frecuencia figuran la carga de trabajo, los desafíos relacionados con el alumnado y la presión de tiempo, mientras que entre los recursos más identificados aparecen el apoyo entre colegas, las relaciones docente-estudiante, la colaboración y las relaciones con los líderes escolares (Moens et al., 2026). El dato orienta la priorización, porque los recursos protectores mejor documentados son relacionales antes que materiales y por tanto están en su mayoría al alcance de la gestión del centro.

Colaboración profesional. El apoyo entre colegas figura entre los recursos laborales identificados con mayor frecuencia en la revisión de Moens et al. (2026). No obstante, la colaboración no produce beneficios por el simple hecho de reunir al personal. Su aportación depende del propósito, la confianza, el tiempo disponible y la posibilidad de tomar decisiones sobre la práctica. Por ello, debe evaluarse su calidad y no únicamente la cantidad de reuniones realizadas.

Convivencia escolar y seguridad del docente. Los conflictos con estudiantes y familias forman parte de los estresores descritos en la investigación mexicana (Saltijeral Méndez & Ramos Lira, 2015). La respuesta institucional debe proteger el derecho del alumnado y, al mismo tiempo, establecer rutas claras para prevenir y atender agresiones hacia el personal. Esta recomendación requiere registrar incidentes, tiempos de respuesta y medidas adoptadas, pues la sola

percepción general de seguridad no permite identificar dónde se concentra el riesgo.

Apoyo a la gestión de la diversidad. La inclusión educativa amplía las posibilidades de participación del alumnado, pero requiere recursos humanos, formación, materiales accesibles y coordinación interprofesional. Cuando esas condiciones faltan, las tareas de adaptación recaen de forma desproporcionada en el docente. La Estrategia Regional Docente propone vincular el bienestar con condiciones de trabajo y apoyos institucionales, lo que permite tratar la inclusión y el cuidado del profesorado como objetivos complementarios (UNESCO, 2025).

Inducción y mentoría. El estudio de Cortez Soto y Heredia Escorza (2026) encontró mayores niveles de burnout entre docentes con menos experiencia cuando coincidían un apoyo directivo insuficiente y exigencias elevadas. Aunque el diseño no permite establecer causalidad, el resultado respalda la pertinencia de programas de inducción, mentoría y seguimiento de la carga durante los primeros años de ejercicio.

7.2.4.4. Nivel aula

La relación docente-estudiante es a la vez el principal recurso y la principal demanda del trabajo docente. Cuando funciona, constituye la fuente primaria de significado y de satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Cuando se deteriora, se convierte en el estresor más costoso emocionalmente.

La autoeficacia docente cumple aquí un papel mediador central. La síntesis de cuarenta años de investigación de Zee y Koomen (2016), basada en 165 artículos, mostró que la autoeficacia presenta vínculos positivos con el ajuste académico del alumnado, con prácticas docentes relacionadas con la calidad del aula y con factores subyacentes al bienestar psicológico del docente, entre ellos la realización personal, la satisfacción laboral y el compromiso, además de asociaciones negativas con los factores de burnout.

La autoeficacia puede proteger frente al estrés, mientras que las experiencias de éxito contribuyen a fortalecerla; por ello, la relación probablemente sea recíproca. Las acciones institucionales deben favorecer experiencias de dominio mediante apoyo en la gestión del aula, observación entre pares y retroali-

mentación específica, sin presentar la autoeficacia como sustituto de recursos materiales u organizacionales (Zee & Koomen, 2016).

7.2.4.5. Nivel persona

Los recursos personales son reales y no deben descartarse por prevención ideológica. El metaanálisis de Zhou et al. (2024) sitúa la motivación autónoma y el capital psicológico entre los predictores más potentes. Una revisión sistemática de 42 estudios empíricos publicados entre 2010 y 2024 concluyó que los programas dirigidos a la regulación emocional, la atención plena y la capacidad reflexiva mejoraron de forma significativa las competencias emocionales y la resiliencia psicológica del profesorado, aunque advirtió que la heterogeneidad metodológica, el uso limitado de diseños longitudinales y la variación en las medidas de resultado limitan la generalizabilidad (Cervellione et al., 2025).

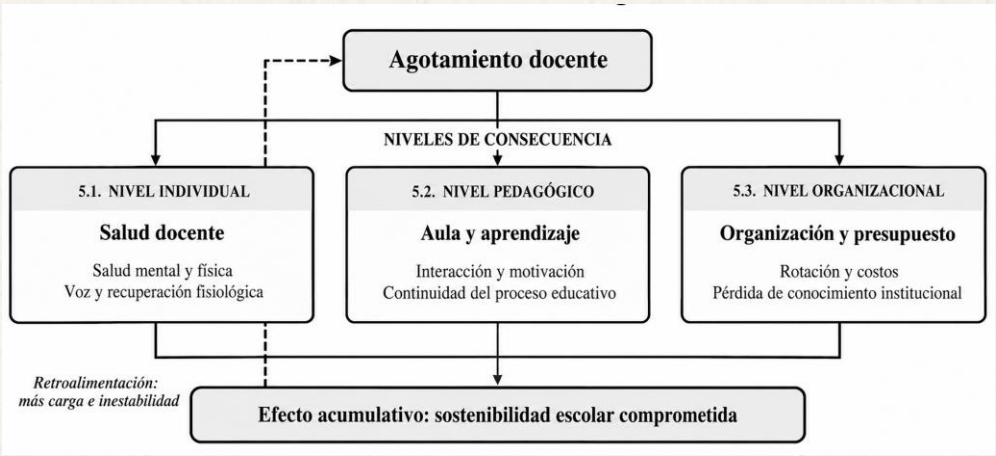
La formulación defendible es que los recursos personales constituyen un componente legítimo de una estrategia integral y un sustituto ilegítimo de ella. La evidencia disponible no permite establecer una secuencia universal entre intervenciones personales y organizacionales. Sí permite afirmar que los programas individuales tienen alcance limitado cuando las demandas estructurales permanecen intactas. Por ello, la regulación emocional, la atención plena o la resiliencia deben presentarse como componentes complementarios, mientras se identifican y modifican las fuentes organizacionales de sobrecarga (Avola et al., 2025; Moens et al., 2026).

7.2.5. Consecuencias: salud, aula y presupuesto

El argumento a favor de invertir en bienestar docente se ha construido tradicionalmente sobre razones morales. Este apartado sostiene que las razones instrumentales, aunque menos nobles, son las que mueven presupuestos, y que la evidencia disponible las respalda, un diseño que permite esa ruta de integración se presenta en la Figura 3.

Figura 3

Modelo multinivel de las consecuencias del agotamiento docente y su efecto acumulativo sobre la sostenibilidad escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de Madigan et al. (2023), Madigan y Kim (2021a), Wartenberg et al. (2026) y Carver-Thomas y Darling-Hammond (2017)

7.2.5.1. Salud del docente

Las consecuencias del desgaste docente abarcan la salud mental y física. El burnout no constituye un diagnóstico médico en la CIE-11, sino un fenómeno ocupacional derivado del estrés crónico en el trabajo que no ha sido gestionado satisfactoriamente (Organización Mundial de la Salud, 2019). Esta clasificación no reduce su importancia clínica. Por el contrario, orienta a examinar las condiciones laborales que originan o mantienen el problema, sin confundirlo con trastornos depresivos o de ansiedad que requieren valoración profesional específica.

La revisión sistemática de Madigan et al. (2023), basada en 21 estudios con 5,267 docentes, encontró asociaciones entre burnout y quejas somáticas, enfermedades, alteraciones de la voz y cambios en indicadores fisiológicos, entre ellos cortisol y marcadores inflamatorios. La evidencia disponible presenta heterogeneidad y no permite atribuir causalidad en todos los casos, pero

muestra que el desgaste laboral no se limita a una percepción subjetiva de cansancio. En una profesión que depende de la voz, la atención sostenida y la regulación emocional, estas manifestaciones pueden afectar la capacidad funcional y aumentar la necesidad de ausencias o adaptaciones laborales.

En América Latina, la revisión de Tabares-Díaz et al. (2020) confirmó la presencia recurrente de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional, aunque advirtió diferencias importantes entre instrumentos y criterios de clasificación. En México, Cortez Soto y Heredia Escorza (2026) encontraron niveles medios de burnout como categoría predominante en su muestra de 637 docentes, con proporciones relevantes en niveles altos y críticos, especialmente en agotamiento psicológico e indolencia. Debido al diseño transversal y al muestreo por conveniencia, estos porcentajes no deben interpretarse como prevalencia nacional.

Desde la salud ocupacional, estos hallazgos justifican combinar vigilancia institucional y atención individual. La escuela puede monitorear agotamiento, ausentismo, trastornos de la voz, percepción de apoyo y exposición a incidentes, pero los resultados deben manejarse con confidencialidad y no utilizarse para evaluar el desempeño docente. Cuando el tamizaje detecte sintomatología intensa o persistente, se requiere una ruta de derivación a servicios de salud; cuando el patrón se concentra en un equipo, turno o centro, el análisis debe dirigirse también hacia la carga, el liderazgo, la convivencia y la disponibilidad de recursos.

7.2.5.2. Aula y aprendizaje

Este es el eslabón que convierte el bienestar docente en un asunto de política educativa y no solo de política laboral. En este sentido es importante señalar estudios longitudinales a gran escala como el presentado por Klusmann et al. (2016) que analizaron datos de docentes y sus estudiantes en una evaluación a gran escala y encontraron que el agotamiento emocional del profesorado se relaciona de forma negativa con el rendimiento del alumnado. Estudios posteriores del mismo grupo examinaron si la calidad instruccional media esa relación, usando reportes tanto de docentes como de estudiantes (Klusmann et al., 2022).

Evidencia metaanalítica y sus matices. La síntesis más reciente, sobre 86 estudios y 38 457 docentes, encontró asociaciones negativas entre los síntomas de burnout docente y las interacciones docente-estudiante, así como con la motivación y el rendimiento del alumnado (Wartenberg et al., 2026). Los propios autores introducen dos advertencias que se deben considerar: la primera es que los resultados sobre rendimiento son inconclusos, y sus metaanálisis no encontraron evidencia de una asociación significativa entre el agotamiento emocional del docente y ese desenlace específico. La relación con la calidad de la interacción y con la motivación es más sólida que la relación directa con el rendimiento medido en pruebas. La segunda es que las metarregresiones mostraron que las asociaciones negativas varían de forma significativa según la perspectiva del informante. Cuando el mismo docente reporta su burnout y la calidad de su enseñanza, la correlación se infla.

Mecanismos propuestos. La literatura identifica al menos dos vías (Wartenberg et al., 2026). Una calidad reducida de las interacciones docente-estudiante explica la relación negativa entre el burnout, en particular la despersonalización, y tanto la motivación como el rendimiento del alumnado. Además, el rendimiento puede verse afectado a través del ausentismo docente, ya que las ausencias frecuentes por baja médica derivadas del agotamiento repercuten en los estudiantes.

7.2.5.3. Consecuencias organizacionales y financieras

Intención de abandono y abandono efectivo. El metaanálisis de Madigan y Kim (2021a) estableció que el burnout y la satisfacción laboral explican de forma conjunta el 27 % de la varianza en las intenciones de abandono, y que los síntomas de burnout dan cuenta de la mayor parte de esa varianza explicada. Los autores encontraron además indicios de que la fuerza de estas relaciones ha aumentado con el tiempo, y concluyen que prevenir el burnout resulta central para reducir el abandono docente.

Conviene recordar la limitación: la intención no equivale a conducta. Los propios informes de RAND señalan que las intenciones de abandono son un predictor imperfecto, aunque los docentes que declaran intención de abandonar tienen más probabilidad de renunciar que quienes no la declaran (Steiner et al., 2025).

Costo directo de la rotación. El Learning Policy Institute estimó que los distritos urbanos gastan en promedio más de 20 000 dólares por cada nueva contratación, incluyendo gastos de separación, reclutamiento, contratación y capacitación, mientras que en distritos rurales la cifra ronda los 9 000 dólares. El mismo trabajo señala que aproximadamente 6 de cada 10 docentes contratados cada año están reemplazando a colegas que dejaron el aula antes de la jubilación (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017).

Costo indirecto. Menos cuantificable pero probablemente más importante: la rotación afecta el rendimiento de todos los estudiantes de una escuela, no solo de aquellos que tienen un docente nuevo, porque altera la estabilidad institucional, las relaciones entre colegas, la colaboración y la acumulación de conocimiento organizacional (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017). Una escuela con rotación alta pierde la capacidad de sostener cualquier proyecto pedagógico de más de dos años.

Efecto de composición. La rotación no se distribuye al azar. Se concentra en escuelas que atienden población vulnerable, lo que convierte el malestar docente en un mecanismo de reproducción de la desigualdad educativa. Los estudiantes que más necesitan docentes experimentados y estables son quienes menos probabilidad tienen de tenerlos.

7.2.6. Qué funciona: evidencia de intervención y sesgo individualista

7.2.6.1. Panorama general de los efectos

La evidencia experimental sobre intervenciones dirigidas al bienestar docente es abundante pero desigual en calidad. Tres síntesis marcan el estado del arte. El metaanálisis de Iancu et al. (2018), centrado de forma específica en la reducción del burnout docente, encontró efectos globales pequeños aunque estadísticamente significativos, con una d de 0,18, y análisis de moderadores que atribuían efectos significativos a las intervenciones de atención plena sobre el agotamiento y la realización personal. Este resultado, sobrio, debería anclar las expectativas institucionales: reducir burnout ya establecido mediante programas dirigidos al individuo produce efectos reales pero modestos.

El metaanálisis de Beames et al. (2023), sobre programas psicológicos dirigidos a docentes escolares, incluyó 88 estudios en la revisión, de los cuales 46

entraron en los metaanálisis, con 23 ensayos controlados aleatorizados. En esos ensayos, los programas mostraron efectos grandes sobre el estrés, con una g de 0,93, y efectos moderados sobre ansiedad (0,65), depresión (0,51), burnout profesional (0,57) y bienestar (0,56) en la medición posterior a la intervención. Los autores advierten que los estudios fueron heterogéneos en diseño y que la calidad metodológica resultó en general deficiente, sobre todo en los ensayos no aleatorizados.

La discrepancia aparente entre ambos metaanálisis se explica por diferencias en criterios de inclusión, desenlaces y momento de medición. La lectura conjunta razonable es que los efectos sobre estrés percibido superan a los efectos sobre burnout, que los efectos inmediatos superan a los sostenidos, y que la calidad metodológica media del campo obliga a descontar una parte de la magnitud reportada.

A esto se añade una advertencia general. La investigación de intervención sobre bienestar docente sigue siendo altamente heterogénea y el campo se encuentra todavía en fase formativa, lo que aconseja prudencia ante la oferta de programas comerciales con etiqueta de evidencia (Wang et al., 2025).

7.2.6.2. Tipología de intervenciones por nivel de acción

Resulta útil clasificar las intervenciones por el nivel del sistema al que se dirigen, siguiendo la lógica de la prevención en salud ocupacional. La prevención primaria busca eliminar o reducir la demanda en su origen. Incluye la auditoría y supresión de tareas administrativas redundantes, el rediseño del calendario de reuniones con menor frecuencia y mayor propósito, la protección de bloques de tiempo no lectivo dentro de la jornada, el ajuste de ratios y la provisión de codocencia en grupos de alta complejidad, las políticas de convivencia que incluyan de forma explícita la protección del personal, y los acuerdos formales sobre disponibilidad digital fuera de horario.

La prevención secundaria busca fortalecer recursos y capacidad de afrontamiento. Comprende la inducción estructurada y la mentoría para profesorado novel, la formación en gestión de aula orientada a experiencias de dominio, los programas de competencia socioemocional del tipo CARE, la supervisión clínica o los grupos de reflexión sobre la práctica, y las comunidades profesionales de aprendizaje con agenda controlada por los propios docentes.

La prevención terciaria atiende a quienes ya presentan deterioro, mediante rutas de derivación confidenciales a atención psicológica, protocolos de reincorporación gradual tras baja laboral y reasignación temporal de funciones.

La distribución del esfuerzo institucional está sesgada de forma sistemática hacia la prevención secundaria. Las revisiones sobre programas de apoyo al bienestar en centros escolares documentan que la mayoría consisten en actividades de atención plena, apoyo emocional y ejercicio físico, y que se vinculan sobre todo con mejoras en el bienestar general, junto con reducciones más modestas en estrés y burnout (Moens et al., 2026). Son intervenciones útiles. No son intervenciones primarias.

7.2.6.3. El sesgo individualista

La evidencia sobre intervenciones organizacionales es comparativamente escasa, y la razón no es que sean ineficaces, sino que resultan más difíciles de investigar. Un ensayo aleatorizado de un taller de atención plena de ocho sesiones es factible. Un ensayo aleatorizado de la reducción de la carga administrativa distrital requiere que una autoridad acepte aleatorizar una política.

Esa asimetría metodológica produce un artefacto: la base de evidencia disponible favorece las intervenciones individuales simplemente porque son las que admiten diseños fuertes. Confundir lo más estudiado con lo más eficaz constituye un error de inferencia con consecuencias políticas concretas, porque legitima estrategias que dejan intactas las causas.

Wang et al. (2025) formulan el punto teórico con precisión al recordar que el modelo de Demandas y Recursos Laborales predice interacción entre factores personales y contextuales, de modo que la eficacia de las intervenciones personales queda condicionada por el contexto de aplicación. Un programa de regulación emocional aplicado en una escuela con liderazgo de apoyo y carga razonable probablemente funcione. El mismo programa aplicado en una escuela con conflicto crónico y sobrecarga probablemente no funcione, y además puede producir un efecto iatrogénico al comunicar al profesorado que el problema reside en su modo de reaccionar.

7.2.7. Medición y diagnóstico institucional

Ninguna estrategia de bienestar debería iniciarse sin diagnóstico, y ningún diagnóstico debería reducirse a una encuesta única. En esta sección se proponen cuatro bloques que se pueden medir con indicadores. El primero es el estado de bienestar ocupacional en sus componentes, síntomas de agotamiento reportados por dimensión separada, y sintomatología ansiosa y depresiva mediante tamizaje breve. El segundo son las condiciones: horas efectivas trabajadas frente a horas contratadas, distribución del tiempo entre docencia, preparación, evaluación y administración, y percepción de autonomía, apoyo directivo y confianza. El tercero son los incidentes: agresiones verbales y físicas al personal, conflictos no resueltos y tiempo de respuesta institucional. El cuarto son los resultados: ausentismo por causa médica, rotación desagregada por motivo e intención de permanencia. El indicador más informativo y menos utilizado es la brecha entre jornada contratada y jornada real. Resulta objetivable, comparable en el tiempo y directamente accionable.

Existen diferentes instrumentos disponibles que permiten contribuir a la medición propuesta, por ejemplo, el Maslach Burnout Inventory sigue siendo el instrumento de referencia en la literatura, con la limitación de su licenciamiento comercial. Entre las alternativas de acceso abierto figuran el Oldenburg Burnout Inventory y el Burnout Assessment Tool. Para compromiso laboral se usa la Utrecht Work Engagement Scale, para bienestar mental general escalas como la WEMWBS, y para tamizaje de depresión el PHQ-2 o el PHQ-9, empleados en la serie de RAND. Para diagnósticos regionales puede considerarse la EWBTS-LATAM, validada inicialmente en ocho países, siempre que se examine su pertinencia para la población específica y se complemente con indicadores de demandas, incidentes y resultados organizacionales (Deroncele-Acosta et al., 2025).

7.2.8. De la intervención a la sostenibilidad

Ahora bien, cuando el objetivo es mejorar las condiciones que rodean a los profesionales de la educación es fundamental vislumbrar la sostenibilidad y la capacidad del sistema escolar para cumplir su función educativa a lo largo del tiempo sin deteriorar las condiciones humanas que la hacen posible. Desde esta perspectiva, una escuela que sostiene sus resultados mediante la sobrecarga y el agotamiento del profesorado es estructuralmente insostenible. La

evidencia muestra que las demandas laborales excesivas como la carga de trabajo y la presión temporal se relacionan con menor bienestar y mayor burnout, mientras que este último se asocia con ausentismo, deterioro de las interacciones pedagógicas e intención de abandonar la profesión (Madigan & Kim, 2021; Moens et al., 2026; Zhou et al., 2024). Estos efectos pueden formar un círculo de deterioro: la salida de docentes reduce la experiencia y la estabilidad de los equipos escolares, incrementa la carga de quienes permanecen y genera nuevas condiciones de agotamiento.

Avanzar de intervenciones aisladas hacia una política sostenible requiere actuar simultáneamente sobre las condiciones organizacionales y los recursos protectores. En primer lugar, deben reducirse las demandas evitables antes de añadir programas que puedan convertirse en nuevas obligaciones; en segundo, es necesario fortalecer recursos como la autonomía profesional, la participación en las decisiones, el apoyo del liderazgo y la colaboración entre colegas; y, en tercero, integrar el bienestar docente en la planificación estratégica y en la gestión cotidiana de las escuelas, en lugar de limitarlo a actividades ocasionales centradas exclusivamente en el afrontamiento individual (Avola et al., 2025; Moens et al., 2026). Estas acciones deben incorporar además un principio de equidad, mediante apoyos diferenciados para docentes principiantes y para quienes trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad, donde las demandas laborales y la rotación suelen ser más elevadas. La sostenibilidad escolar exige, por tanto, reconocer el bienestar del profesorado no como un beneficio accesorio, sino como una condición institucional para conservar la capacidad educativa de la escuela.

7.3 Conclusión

El bienestar docente constituye una condición institucional para la continuidad y la calidad de la tarea educativa. La evidencia examinada indica que las demandas laborales, los recursos organizacionales, las relaciones profesionales y las características personales interactúan en la producción de bienestar o desgaste. Debido al predominio de estudios transversales y de autoinforme, muchas relaciones deben interpretarse como asociaciones y no como pruebas causales; aun así, la convergencia entre metaanálisis, revisiones sistemáticas, encuestas internacionales y estudios de intervención ofrece una base suficiente para orientar decisiones prudentes.

Una política integral debe diagnosticar las condiciones concretas de trabajo, reducir demandas evitables, fortalecer la autonomía y el apoyo profesional, ofrecer atención confidencial a quienes presentan deterioro y evaluar los resultados a lo largo del tiempo. En Iberoamérica, y particularmente en México, esta agenda exige además producir datos representativos y culturalmente pertinentes. Cuidar a quienes enseñan no significa trasladarles la responsabilidad de resistir condiciones adversas, sino construir escuelas capaces de conservar y renovar los recursos humanos de los que depende su función social.

Referencias

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review, 37*, Artículo 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22(*3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review, 35*(1), Artículo 26. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover

Cervellione, B., Lombardo, E. M. C., & Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 16*, Artículo 1640968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968

Cortez Soto, A. J., & Heredia Escorza, Y. (2026). Associated factors and rise of burnout in Mexican teachers: The impact of school principals, age, and years of teaching experience. *Frontiers in Psychology, 16*, 1378122. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1378122

Deroncele-Acosta, A., Norabuena-Figueroa, R. P., López Mustelier, R., Román-Cao, E., & Sotomayor-Soloaga, P. (2025). Employee Well-Being Scale for Teachers in Latin America (EWBTS-LATAM). *SAGE Open, 15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251379089

Fidan, T. (2025). Organizational predictors of teachers' subjective well-being: Multinational evidence from PISA 2022 data. *SAGE Open, 15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251362956

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuţoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(2), 373-396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology, 114*(6), 1442-1460. https://doi.org/10.1037/edu0000703

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193-1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being: A conceptual systematic review (2020-2023). *Education Sciences, 15*(6), Artículo 766. https://doi.org/10.3390/educsci15060766

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910120033628

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105*, Artículo 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-

reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, Artículo 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 119*, Artículo 102173. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173

Marsollier, R., Expósito, C. D., Varela, J. J., Miranda, R., Guzmán, P., & López-Orellana, C. (2024). Burnout syndrome prevalence among Latin American teachers during the pandemic. *Mental Health & Prevention, 34*, 200346. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200346

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Moens, M., Vanblaere, B., Devos, G., & Tuytens, M. (2026). Teacher wellbeing in schools: A systematic review of job demands and job resources. *Frontiers in Education, 11*, Artículo 1709029. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1709029

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades, undécima revisión (CIE-11):* QD85 Burnout. https://icd.who.int

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Ozamiz-Etxebarria, N., Legorburu Fernández, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga Mondragon, N., & Santabárbara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), Artículo 4866. https://doi.org/10.3390/ijerph20064866

Saltijeral Méndez, M. T., & Ramos Lira, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental, 38*(5), 361-369. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049

Steiner, E. D., Levine, P. R., Doan, S., & Woo, A. (2025). *Teacher well-being, pay, and intentions to leave in 2025: Findings from the State of the American Teacher survey (RR-A1108-16).* RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-16.html

Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud, 22*(3), 265-279.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072020000300265

UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-04/2349-23_GlobalReportonTeacher_WEB.pdf

UNESCO. (2025). *Estrategia regional docente para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de la UNESCO en Santiago*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395165

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis (OECD Education Working Papers n.º 213). *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Wang, H., Cha, Y.-Y., Wen, Y.-Y., & Lim, C.-P. (2025). Interventions that promote teachers' occupational well-being: A meta-analytic investigation of their effectiveness. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/00346543251363570

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2026). How strongly is teachers' burnout related to teacher absenteeism, teacher-student interactions, and student motivation and achievement: A meta-analysis and systematic review. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/00346543261455273

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*, Artículo 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Üztemur, S., Gökalp, A., İlğan, A., & Dinç, E. (2026). Leadership, autonomy, and organizational trust as predictors of teacher wellbeing and job satisfaction: A cross-cultural study based on PISA 2022 data. *Frontiers in Psychology, 16*, 1703458. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1703458

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Beatriz Martínez Ramírez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Nissa Yaing Torres Soto: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Martínez Ramírez, B., & Torres Soto, N. Y. (2026). Cuidar a quienes enseñan: bienestar docente, agotamiento profesional y sostenibilidad de la escuela. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 173-203). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch7

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Epilogo

Hacer escuela sigue siendo una tarea colectiva

Llegar al final de este libro no significa cerrar las preguntas que lo atraviesan. Al contrario, los capítulos reunidos en Hacer escuela hoy: Enseñar, incluir y permanecer dejan abierta una inquietud fundamental: ¿qué necesita una escuela para seguir cumpliendo su propósito en medio de desigualdades, transformaciones territoriales y exigencias cada vez más complejas?

Las respuestas desarrolladas a lo largo de la obra muestran que no existe una solución única. Hacer escuela supone reconocer que las oportunidades educativas no se distribuyen de la misma manera entre los territorios; que los espacios físicos y ambientales también influyen en la experiencia de aprender; que la inclusión se juega en prácticas concretas y no únicamente en declaraciones institucionales; y que transformar la educación requiere docentes preparados, liderazgos capaces de acompañar y organizaciones dispuestas a revisar sus propias formas de actuar.

Una idea recorre de manera transversal estos trabajos: la escuela no puede transformar aquello que no está dispuesta a mirar. Mirar el territorio permite reconocer desigualdades que una política general puede dejar ocultas. Mirar los espacios escolares permite comprender que aprender también depende de cómo se habitan. Mirar las prácticas obliga a preguntarse quién participa, quién aprende y quién permanece en los márgenes. Mirar la formación y el liderazgo permite advertir que la inclusión no puede descansar sobre esfuerzos individuales. Y mirar a quienes enseñan recuerda que ninguna transformación educativa puede sostenerse indefinidamente sobre el agotamiento de las personas que la hacen posible.

Desde esta perspectiva, enseñar, incluir y permanecer no constituyen tres tareas separadas. Enseñar exige reconocer la diversidad de quienes aprenden. Incluir demanda revisar las condiciones que producen barreras. Permanecer implica construir instituciones capaces de sostener tanto las trayectorias de los estudiantes como el trabajo de los docentes. Cada dimensión necesita de las otras.

También emerge una forma distinta de comprender la transformación educativa. No siempre comienza con grandes reformas. Muchas veces empieza con preguntas aparentemente pequeñas: ¿por qué un estudiante no participa?, ¿qué barrera produce esta práctica?, ¿qué necesita este territorio?, ¿qué apoyo requiere un docente?, ¿qué puede aprender una institución de aquello que no está funcionando? Formular estas preguntas no resuelve automáticamente los problemas, pero cambia el lugar desde el cual se intenta responderlos.

La escuela contemporánea necesita conocimiento, recursos y políticas públicas, pero también capacidad institucional para aprender. Necesita docentes que puedan revisar sus prácticas sin que reconocer dificultades sea interpretado como fracaso; directivos que lideren más allá de la administración; familias y comunidades capaces de participar; y estudiantes reconocidos como sujetos que también tienen algo que decir sobre la educación que viven.

Por ello, el principal desafío no consiste en alcanzar una escuela ideal, libre de tensiones o dificultades. Esa escuela probablemente no existe. El reto es construir instituciones capaces de reconocer sus límites sin naturalizarlos, identificar sus fortalezas sin conformarse con ellas y convertir los problemas cotidianos en oportunidades para aprender colectivamente.

Hacer escuela hoy significa, en último término, sostener una promesa: que el lugar donde una persona nace, las condiciones que enfrenta, sus diferencias o las dificultades de una institución no deberían determinar anticipadamente hasta dónde puede aprender y participar. Cumplir esa promesa exige decisiones pedagógicas, institucionales, territoriales y humanas.

Los capítulos de esta obra no ofrecen una fórmula definitiva. Ofrecen algo quizá más necesario: perspectivas para comprender mejor los problemas, argumentos para cuestionar respuestas demasiado simples y posibilidades para actuar sobre aquello que sí puede transformarse.

Porque hacer escuela sigue siendo eso: enseñar cuando las condiciones no siempre son favorables, incluir cuando las estructuras todavía producen barreras y construir razones para permanecer cuando educar exige cada vez más de quienes sostienen diariamente esta tarea colectiva.

Esta obra se publicó en primera edición durante el año 2026, como resultado de la colaboración entre instituciones comprometidas con la difusión del conocimiento académico.

El proceso editorial fue desarrollado por el Fondo Editorial PLAGCIS, perteneciente a la Plataforma de acción, gestión, e investigación social S.A.S. Sincelejo, Sucre.

La edición se finalizó en Sincelejo, Colombia, consolidando el compromiso interinstitucional por la divulgación de investigaciones de alto impacto en el ámbito educativo y cultural.