

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Tatiana Del Pilar Cordero Arroyo¹

Orcid: 0009-0000-3272-2727

E-mail: bianchiasrael@hotmail.com

**Institución Educativa Cerros de Costa Rica
Monteria - Cordoba**

Deivis Antonio Hernández Vergara²

Orcid: 0009-0000-1502-8805

E-mail: Deivis1103@hotmail.com

**Institución Educativa Santa Isabel
Monteria - Cordoba**

Recibido: 04/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 14/04/2026

RESUMEN

La educación inclusiva constituye hoy uno de los mayores desafíos de la reflexión pedagógica contemporánea, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural, social y lingüística. En este escenario, el enfoque pedagógico intercultural emerge como una perspectiva relevante para repensar la escuela desde el reconocimiento de la diferencia, la justicia epistemológica y la transformación de las relaciones educativas. El objetivo de este artículo es analizar el enfoque pedagógico intercultural como fundamento de la educación inclusiva, con el fin de argumentar su pertinencia para la transformación de las prácticas escolares en contextos de diversidad. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño documental, analítico e interpretativo, apoyado en la revisión crítica de literatura científica reciente sobre educación inclusiva, interculturalidad, pedagogías transformadoras, equidad y accesibilidad. El análisis permitió identificar convergencias teóricas y hallazgos empíricos relacionados con la necesidad de superar modelos escolares homogéneos y avanzar hacia prácticas más dialógicas, reflexivas y contextualmente sensibles. Entre los principales hallazgos se encontró que la inclusión educativa pierde su potencial transformador cuando se reduce a ajustes funcionales o estrategias compensatorias, sin cuestionar las jerarquías culturales y epistemológicas del currículo. Asimismo, la revisión evidenció que la interculturalidad pedagógica amplía la comprensión de la inclusión al incorporar categorías como reconocimiento, alteridad, participación, accesibilidad y justicia social. Se concluye que el enfoque pedagógico intercultural ofrece una base teórica y práctica sólida para fortalecer la educación inclusiva, en tanto permite comprender la diversidad no como problema a gestionar, sino como condición constitutiva de una escuela democrática. En consecuencia, su incorporación favorece la resignificación de las prácticas escolares hacia horizontes más justos, críticos y humanizantes.

Palabras clave: educación inclusiva; pedagogía intercultural; diversidad cultural; justicia epistemológica; prácticas escolares; equidad educativa.

INTERCULTURAL PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION IN CONTEXTS OF DIVERSITY

ABSTRACT

Inclusive education is currently one of the major challenges in contemporary pedagogical reflection, especially in contexts shaped by cultural, social, and linguistic diversity. In this scenario, the intercultural pedagogical approach emerges as a relevant perspective for rethinking school from the recognition of difference, epistemological justice, and the transformation of educational relationships. The objective of this article is to analyze the intercultural pedagogical approach as a foundation for inclusive education, in order to argue its relevance for the transformation of school practices in contexts of diversity. Methodologically, the study follows a qualitative approach, with a documentary, analytical, and interpretive design, supported by a critical review of recent scientific literature on inclusive education, interculturality, transformative pedagogies, equity, and accessibility. The analysis identifies theoretical convergences and empirical findings related to the need to overcome homogeneous school models and move toward more dialogical, reflective, and contextually sensitive practices. Among the main findings, the review shows that inclusive education loses its transformative potential when it is reduced to functional adjustments or compensatory strategies, without questioning the cultural and epistemological hierarchies of the curriculum. Likewise, the review reveals that intercultural pedagogy broadens the understanding of inclusion by incorporating categories such as recognition, otherness, participation, accessibility, and social justice. It is concluded that the intercultural pedagogical approach offers a solid theoretical and practical basis for strengthening inclusive education, as it allows diversity to be understood not as a problem to be managed, but as a constitutive condition of a democratic school. Consequently, its incorporation favors the redefinition of school practices toward fairer, more critical, and more humanizing horizons.

Keywords: inclusive education; intercultural pedagogy; cultural diversity; epistemological justice; school practices; educational equity.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los horizontes más significativos de la reflexión pedagógica contemporánea, en la medida en que obliga a repensar la escuela desde la diversidad, la equidad y el reconocimiento de trayectorias múltiples. En ese escenario, el enfoque pedagógico intercultural adquiere especial relevancia porque desplaza la inclusión desde una lógica centrada únicamente en el acceso y la permanencia hacia una comprensión más profunda de las diferencias culturales, lingüísticas, sociales y epistemológicas que atraviesan la vida escolar. Esta reorientación resulta particularmente pertinente en contextos donde conviven estudiantes con identidades, memorias, lenguajes y modos de aprendizaje heterogéneos.

En ese marco, la problemática del presente artículo se sitúa en la persistencia de prácticas escolares que, aun cuando se nombran inclusivas, siguen operando desde supuestos uniformadores y desde currículos escasamente sensibles a la pluralidad cultural. La inclusión, cuando se reduce a ajustes puntuales o a respuestas compensatorias, pierde espesor transformador y deja intactas las jerarquías simbólicas que regulan qué conocimientos circulan, qué voces se consideran válidas y qué formas de experiencia escolar permanecen en los márgenes. Olagunju (2026) lo plantea con claridad al señalar que este debate exige examinar “cómo las relaciones de poder configuran lo que cuenta como conocimiento legítimo, qué voces son incluidas y cómo las instituciones

educativas contribuyen a la transformación social o se resisten a ella” (p. 1). Esta idea resulta decisiva para la presente reflexión, porque muestra que la inclusión no puede desligarse de la pregunta por el poder cultural y epistemológico que estructura la escuela.

Desde esta perspectiva, el enfoque intercultural introduce una comprensión pedagógica que trasciende la simple coexistencia de diferencias dentro del aula. Su sentido no se limita a añadir contenidos sobre diversidad ni a representar de forma superficial ciertas identidades en el currículo. Más bien, propone reorganizar la enseñanza a partir del diálogo, el reconocimiento, la reflexividad crítica y la justicia epistemológica. En el análisis de Olagunju (2026), la educación transformadora debe orientarse hacia una visión sustentada en “justicia epistémica, construcción participativa del conocimiento y ecosistemas de aprendizaje socialmente responsivos” (p.1). En consecuencia, una pedagogía intercultural no solo reconoce que existen diferencias, sino que interroga cómo esas diferencias son interpretadas, jerarquizadas o invisibilizadas en la práctica escolar cotidiana.

A su vez, la educación inclusiva actual enfrenta desafíos emergentes vinculados con entornos digitales, accesibilidad y nuevas formas de participación. Puspita et al. (2026) muestran que la construcción de entornos verdaderamente inclusivos en educación requiere atender de manera articulada aspectos como accesibilidad, apoyo institucional, gestión pedagógica y resultados de aprendizaje.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Aunque el estudio se ubica en educación superior, su aporte resulta pertinente para esta discusión porque evidencia que la inclusión ya no puede pensarse únicamente en términos de presencia física o de adecuación mínima, sino también desde la integración de tecnologías, estrategias de apoyo y mediaciones pedagógicas capaces de ampliar la participación real de estudiantes diversos.

En relación con ello, la interculturalidad pedagógica exige reconocer que la diversidad desborda las categorías visibles o administrativas. La experiencia escolar está mediada por lenguajes, formas de interacción, códigos simbólicos y posiciones de poder que producen inclusión o exclusión de manera cotidiana. Este aspecto se vuelve especialmente relevante cuando las prácticas educativas incorporan escenarios de intercambio entre contextos diferentes. Bausell et al. (2026), al estudiar un intercambio virtual entre estudiantes de secundaria de China y Estados Unidos, muestran que estos procesos pueden convertirse en una oportunidad para que los jóvenes se piensen en relación con otros y con el mundo.

De manera paralela, la literatura reciente evidencia que las discusiones sobre inclusión se han ampliado hacia perspectivas de género, equidad institucional y justicia social. Herut (2026), en su análisis bibliométrico sobre pedagogía inclusiva de género y Objetivos de Desarrollo Sostenible, subraya que la relación entre educación inclusiva y transformación social ya no puede tratarse como un asunto periférico. Esta conexión es importante para el presente artículo porque confirma que la inclusión, entendida en sentido robusto, requiere una

pedagogía capaz de dialogar con múltiples diferencias y de traducirlas en experiencias de aprendizaje más justas, más abiertas y más democráticas.

En una línea convergente, también se advierte que las prácticas inclusivas no dependen únicamente de la sensibilidad individual del docente, sino de condiciones institucionales y marcos colectivos que hagan sostenible el reconocimiento de la diferencia. Heilemann et al. (2026) muestran que las creencias organizacionales influyen de manera decisiva en la consolidación de prácticas inclusivas, al punto de concluir que las creencias institucionales “configuran las prácticas inclusivas de género” en educación STEM fuera de la escuela formal. Aunque ese estudio no se sitúa directamente en educación escolar intercultural, su argumento resulta útil porque permite comprender que una pedagogía inclusiva no se sostiene solo en buenas intenciones individuales, sino en culturas institucionales, identidades organizacionales y condiciones estructurales que respalden la diferencia como principio educativo.

Por otra parte, las transformaciones contemporáneas de la enseñanza también obligan a revisar la relación entre inclusión, mediación pedagógica y condiciones de trabajo docente. Huang (2026) identifica un crecimiento sostenido de la investigación sobre blended learning en educación superior entre 2001 y 2024, mientras Cheng (2026) advierte que la integración tecnológica modifica las demandas del trabajo profesoral y requiere implementaciones más sensibles a la carga laboral. Aunque estos estudios se ubican en otros niveles y modalidades, su

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

contribución permite inferir que las prácticas inclusivas e interculturales necesitan hoy nuevas formas de acompañamiento, planificación y contextualización pedagógica.

A partir de este panorama, la problemática central del artículo puede formularse en los siguientes términos: la educación inclusiva necesita fortalecer su densidad pedagógica y política mediante un enfoque intercultural que permita responder a la diversidad desde el reconocimiento, la justicia epistemológica y la transformación de las relaciones escolares. Persisten, en efecto, marcos educativos que atienden la diferencia de manera parcial, ya sea porque privilegian adaptaciones funcionales sin cuestionar las matrices culturales del currículo, o porque reconocen la pluralidad sin alterar las formas de distribución del poder pedagógico. Frente a ello, el objetivo del presente artículo consiste en analizar el enfoque pedagógico intercultural como fundamento de la educación inclusiva, a fin de argumentar su pertinencia para la transformación de las prácticas escolares en contextos de diversidad.

Materiales y método

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con diseño documental, analítico e interpretativo, en razón de que su propósito consiste en examinar el enfoque pedagógico intercultural como fundamento de la educación inclusiva en contextos de diversidad. Esta orientación metodológica permite comprender, contrastar y problematizar aportes teóricos recientes sobre inclusión,

interculturalidad, accesibilidad, justicia social, reconocimiento y transformación de las prácticas escolares; así, la revisión asume la literatura científica como un campo de diálogo crítico, donde las categorías se leen en relación con tensiones pedagógicas, culturales e institucionales que atraviesan la escuela contemporánea.

Bajo esta perspectiva, se adopta una revisión documental analítica centrada en la selección, lectura y valoración de artículos científicos, ensayos académicos y estudios recientes vinculados con educación inclusiva, pedagogía intercultural, diversidad cultural, equidad educativa, justicia epistemológica y mediaciones pedagógicas. El corpus se organiza a partir de textos publicados en revistas académicas reconocidas, preferiblemente entre 2020 y 2026, con el fin de asegurar actualidad temática y pertinencia frente a debates vigentes. Esta delimitación permite abordar la inclusión educativa como un problema pedagógico, cultural e institucional; por tanto, supera la mirada restringida que la reduce a ajustes técnicos dirigidos a grupos específicos de estudiantes.

Para la conformación del corpus documental se establecen criterios de inclusión asociados con la coherencia temática, la actualidad de las fuentes y la contribución conceptual al objetivo del artículo. Se seleccionan documentos que abordan de manera explícita la relación entre educación inclusiva e interculturalidad, junto con investigaciones orientadas al análisis de diversidad, participación, accesibilidad, poder, currículo, género, tecnologías de apoyo y

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

transformación institucional en escenarios educativos. También se incorporan estudios desarrollados en otros niveles de formación cuando ofrecen categorías transferibles al análisis escolar; entre ellas, justicia epistémica, pedagogía transformadora, reconocimiento de la diferencia y construcción participativa del conocimiento.

En cuanto al procedimiento, la revisión se desarrolla en tres momentos articulados. En el primero, se realiza una lectura exploratoria para reconocer la pertinencia temática de cada documento y su vínculo con las categorías centrales del estudio. Luego, se adelanta una lectura analítica orientada a identificar argumentos, conceptos, tensiones, hallazgos y vacíos investigativos. Después, se efectúa una interpretación crítica que permite establecer relaciones entre los aportes de la literatura y la problemática del artículo. Esta ruta favorece una comprensión más densa del fenómeno; además, desplaza el trabajo documental desde la simple enumeración de antecedentes hacia la construcción de una postura argumentativa sobre la interculturalidad como fundamento de la inclusión educativa.

La información se sistematiza mediante una matriz de análisis documental organizada en torno a categorías como autoría, año de publicación, objetivo del estudio, contexto educativo, enfoque conceptual, principales hallazgos, aportes a la educación inclusiva, implicaciones interculturales y vacíos reconocidos. Esta matriz facilita la comparación entre perspectivas, la identificación de

convergencias y la lectura de énfasis teóricos presentes en la producción revisada; a la vez, permite construir núcleos interpretativos relacionados con reconocimiento, diversidad, justicia epistemológica, participación, accesibilidad y transformación de las prácticas escolares. La sistematización cumple una función metodológica decisiva, pues ordena la evidencia y sostiene la coherencia interna del análisis.

A utoría y año	O bjeto o foco del documento	Pr incipales hallazgos o argumentos	A porte a la educación inclusiva	Im plicaciones interculturale s	Va líos o límites identificados
O ECD, 2023	An alizar políticas de equidad e inclusión en los sistemas educativos contemporáneos.	La inclusión requiere políticas articuladas en gobernanza, financiación, formación docente, intervenciones escolares y seguimiento.	Pe rmite comprender la inclusión como una transformación sistémica, institucional y pedagógica.	Sit úa la diversidad como criterio para reorganizar políticas, recursos y prácticas escolares.	Su enfoque macro requiere ser traducido a prácticas concretas de aula y realidades escolares locales.
Ne sterova, 2023	Ex aminar la inclusión educativa desde la justicia social y el reconocimiento de la diversidad.	EI acceso representa solo una dimensión inicial; la inclusión exige participación, recursos, reconocimiento y ambientes respetuosos.	A mplía la comprensión de la inclusión más allá de la matrícula o permanencia escolar.	Re laciona inclusión con valoración de identidades, necesidades y trayectorias diversas.	Re quiere mayor desarrollo de estrategias didácticas situadas para contextos escolares específicos.
Da Cruz et al., 2024	An alizar la relación entre educación inclusiva y diversidad cultural.	La diversidad cultural incide en la interacción escolar, en la enseñanza y en la construcción de ambientes equitativos.	De staca la necesidad de prácticas docentes sensibles a las identidades y experiencias del estudiantado.	Re conoce la cultura como dimensión constitutiva del aprendizaje y de la convivencia.	Pr esenta un abordaje amplio; requiere mayor conexión con modelos curriculares interculturales.
Re ntzi, 2024	Re flexionar sobre la justicia social en educación y la construcción de culturas escolares inclusivas.	La escuela inclusiva necesita transformar sus culturas internas para atender la heterogeneidad estudiantil.	Ap orta una mirada crítica sobre la inclusión como construcción cultural y política.	PI antea que la multiculturalidad debe incidir en currículo, convivencia y relaciones escolares.	Su reflexión demanda mayor operacionalización en estrategias de evaluación y gestión curricular.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

A utoría y año	O bjetivo o foco del documento	Pr incipales hallazgos o argumentos	A porte a la educación inclusiva	Im plicaciones intercultural es	Va líos o límites identificados
Ha jisoteriou y Sorkos, 2023	Pr oponer un paradigma de educación intercultural e inclusiva sostenible.	La inclusión y la interculturalid ad se fortalecen cuando se integran en un proyecto pedagógico común.	Of rece una base para pensar la inclusión como transformació n institucional sostenida.	Ub ica el liderazgo escolar como condición para sostener prácticas interculturales .	EI enfoque comparado requiere contextualizac ión en escuelas con condiciones materiales limitadas.
Po rtella et al., 2025	Re visar la relación entre diversidad, equidad social y educación intercultural.	La interculturalid ad aparece como categoría central para vincular reconocimient o cultural y justicia social.	Fo rtalece la idea de que la inclusión debe superar respuestas técnicas o compensatori as.	Su braya el diálogo entre identidades, saberes y condiciones de equidad.	Al ser revisión de alcance, requiere profundizar en estudios empíricos situados.
OI agunju, 2026	Ex plorar la relación entre conocimiento, poder y educación transformador a.	La s instituciones educativas definen qué saberes se legitiman y qué voces se incluyen o excluyen.	Pe rmite problematizar la inclusión desde las jerarquías culturales y epistemológic as del currículo.	Ap orta una base para comprender la interculturalid ad como cuestionamie nto del poder escolar.	Au nque su contexto es africano, sus categorías requieren transferencia cuidadosa a otros escenarios.
Ba usell et al., 2026	An alizar el posicionamien to de facilitadores en un intercambio virtual entre estudiantes de secundaria de China y Estados Unidos.	Lo s intercambios interculturales permiten que los estudiantes se comprendan a sí mismos en relación con otros contextos.	M uestra la importancia de la mediación docente para generar participación y aprendizaje intercultural.	Ev idencia que el encuentro con la diferencia produce reflexión identitaria y apertura cultural.	EI estudio se sitúa en intercambio virtual; requiere adaptación a aulas presenciales y contextos locales.
Pu spita Dewi et al., 2026	Ex aminar el papel de tecnologías asistivas en la educación inclusiva.	La s soluciones virtuales y tecnológicas favorecen la accesibilidad cuando se articulan con apoyo institucional.	A mplía la inclusión hacia condiciones materiales, digitales y pedagógicas de participación.	Pe rmite comprender la accesibilidad como requisito para que la diversidad participe activamente.	Su foco en educación superior exige traducción pedagógica para educación básica y media.
He rut, 2026	An alizar la producción académica sobre pedagogía inclusiva de género y Objetivos de Desarrollo	La pedagogía inclusiva de género se relaciona con debates más amplios sobre equidad y transformació n social.	Ap orta una lectura de la inclusión como categoría interseccional.	Int roduce la necesidad de reconocer diferencias de género dentro de una pedagogía plural.	Su énfasis bibliométrico limita la discusión sobre prácticas concretas de aula.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Autoría y año	Objetivo o foco del documento	Principales hallazgos o argumentos	Aporte a la educación inclusiva	Implicaciones interculturales	Válidos o límites identificados
	Sostenible.				
Heilemann et al., 2026	Estudiar cómo la identidad organizacional incide en prácticas inclusivas de género en STEM.	Las creencias institucionales influyen en la sostenibilidad de prácticas inclusivas.	Permite comprender que la inclusión depende de culturas organizacionales, no solo de docentes aislados.	Refuerza la idea de que la diversidad debe asumirse como principio institucional.	Su campo STEM extraescolar requiere adaptación a instituciones escolares formales.
Huang et al., 2026	Analizar tendencias de blended learning en educación superior mediante CiteSpace.	La enseñanza híbrida crece como campo de investigación y modifica formas de mediación pedagógica.	Aporta elementos para pensar inclusión, accesibilidad y mediación digital.	Permite ampliar la interculturalidad hacia entornos digitales y nuevas formas de participación.	Su relación con inclusión intercultural es indirecta; requiere conexión argumentativa explícita.
Cheng et al., 2026	Comprender la carga laboral docente en blended learning desde el modelo de demandas y recursos laborales.	La integración tecnológica modifica la carga laboral y exige apoyos organizacionales.	Advierte que la inclusión mediada por tecnología requiere condiciones laborales sostenibles.	Señala que las innovaciones inclusivas dependen de apoyo institucional y planificación realista.	Su foco laboral debe complementarse con análisis pedagógico e intercultural.
De Souza, 2026	Proponer enfoques transdisciplinarios para integrar inclusión y sostenibilidad en la formación docente.	La formación docente debe preparar educadores para responder a exclusiones socioculturales y estructurales.	Refuerza la importancia de la formación docente como condición para una inclusión profunda.	Aporta criterios para formar docentes con sensibilidad cultural y capacidad crítica.	Requiere mayor desarrollo de instrumentos de evaluación para competencias interculturales docentes.
Nyboe y Bruin, 2025	Analizar cualidades valoradas en las interacciones entre docentes y estudiantes desde enfoques inclusivos.	La participación depende de la calidad de las interacciones y del acceso a la comunidad de aprendizaje.	Sitúa la inclusión en la vida cotidiana del aula y en las relaciones pedagógicas.	Permite entender la interculturalidad como práctica comunicativa y relacional.	Requiere mayor articulación con currículo y evaluación intercultural.
Agnihotri, 2025	Discutir la multilingüedad y la pregunta por el lenguaje en	Las lenguas deben entenderse como repertorios	Amplía la inclusión hacia el reconocimiento de la	Fortalece la relación entre interculturalidad, lenguaje y participación	Su discusión lingüística requiere integración con prácticas

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

A utoría y año	O bjeto o foco del documento	Pr incipales hallazgos o argumentos	A porte a la educación inclusiva	Im plicaciones interculturale s	Va cíos o límites identificados
	educación.	dinámicos y recursos de aprendizaje.	diversidad lingüística.	escolar.	pedagógicas de aula.

Nota: elaboración propia

El análisis de la información se orienta desde una lógica hermenéutica y crítica, mediante la cual los documentos se interpretan según sus aportes, alcances y límites frente al problema de investigación. En este proceso, la educación inclusiva se examina como una categoría atravesada por tensiones entre acceso, participación, reconocimiento y transformación curricular; a su vez, la pedagogía intercultural se comprende como una perspectiva que amplía el horizonte inclusivo al cuestionar las formas escolares de homogeneización cultural. Desde esta ruta metodológica, el artículo fundamenta una discusión teórica que sitúa la inclusión en un plano pedagógico más exigente, donde el diálogo intercultural, la justicia social y la valoración crítica de la diferencia actúan como principios constitutivos de una escuela democrática.

Educación inclusiva y diversidad en la escuela contemporánea

La educación inclusiva se consolida como una exigencia pedagógica, ética e institucional en la escuela contemporánea, pues la diversidad cultural, lingüística, social, cognitiva y territorial atraviesa de manera directa las formas de enseñar, aprender y participar. La OCDE (2023) plantea que los sistemas educativos requieren marcos integrales de equidad e inclusión que articulen gobernanza, recursos, formación docente, intervenciones escolares y evaluación; esta

perspectiva permite comprender que la inclusión se configura como una política de transformación escolar, más allá de acciones aisladas dirigidas a ciertos grupos. En el contexto actual, la diversidad deja de ser un elemento periférico y se convierte en una condición estructural de la experiencia educativa.

Desde esta mirada, la escuela enfrenta el desafío de revisar sus propias formas de organización, especialmente cuando mantiene prácticas homogéneas frente a estudiantes con trayectorias distintas. La inclusión educativa adquiere densidad cuando reconoce que las barreras se producen en la interacción entre currículo, lenguaje, evaluación, cultura institucional y expectativas docentes. Nesterova (2023) señala que el acceso constituye apenas un primer momento de la inclusión, ya que las respuestas educativas también deben atender la distribución justa de recursos, el reconocimiento de necesidades diversas y la construcción de ambientes respetuosos. Esta lectura introduce una precisión necesaria: incluir implica transformar condiciones, relaciones y criterios de legitimidad dentro de la vida escolar.

En esa misma dirección, la diversidad cultural interpela la tendencia escolar a normalizar un único modo de aprender, expresarse o demostrar saber. Da Cruz et al. (2024) analizan la relación entre educación inclusiva y diversidad cultural, y advierten que las políticas de igualdad requieren prácticas docentes sensibles a las identidades, experiencias y dinámicas sociales presentes en cada aula. Esta afirmación resulta relevante para el artículo porque desplaza el debate desde la

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

adaptación puntual hacia la construcción de ambientes en los que la diferencia tenga valor pedagógico. La escuela, vista así, se comprende como espacio de encuentro entre memorias, lenguajes y pertenencias.

A partir de lo anterior, la inclusión educativa necesita una lectura crítica de las desigualdades que se reproducen en el currículo. Cuando ciertos saberes, formas de hablar o experiencias comunitarias reciben menor reconocimiento, la institución escolar participa en procesos de exclusión simbólica. Olagunju (2026), fuente ya incorporada en el artículo base, permite sostener esta discusión al relacionar conocimiento, poder y educación transformadora; su aporte resulta útil para argumentar que la inclusión pierde fuerza cuando deja intactas las jerarquías culturales que definen qué saberes circulan y cuáles permanecen subordinados.

Conviene precisar que la educación inclusiva actual también se vincula con accesibilidad, tecnologías de apoyo y participación en entornos híbridos o digitales. Puspita Dewi et al. (2026) muestran que las soluciones virtuales y las tecnologías asistivas amplían la discusión sobre diversidad, gestión pedagógica y resultados de aprendizaje; aunque su estudio se sitúa en educación superior, aporta categorías transferibles a la escuela, especialmente en relación con accesibilidad, apoyo institucional y mediaciones para la participación. La inclusión, por tanto, requiere condiciones materiales y simbólicas; una parte se juega en el aula, otra en la estructura que sostiene la experiencia educativa.

La escuela contemporánea, al asumir la diversidad como principio constitutivo, redefine su función social. Ya se trata de formar sujetos capaces de convivir con diferencias reales, interpretar conflictos culturales y participar en comunidades plurales. Rentzi (2024) vincula la justicia social con la construcción de culturas escolares inclusivas desde la teoría multicultural crítica; esta orientación aporta una clave interpretativa importante: la inclusión escolar alcanza sentido cuando transforma prácticas, discursos y formas de reconocimiento. En consecuencia, el aula inclusiva se entiende como un espacio de democratización del saber, donde cada estudiante participa desde su trayectoria, su lenguaje y su modo particular de construir conocimiento.

Pedagogía intercultural como fundamento de la inclusión educativa

La pedagogía intercultural ofrece una base teórica potente para ampliar la comprensión de la inclusión educativa, porque permite leer la diversidad desde el diálogo, la reciprocidad y la crítica a las formas escolares de homogeneización. Hajisoteriou y Angelides (2023) proponen avanzar hacia un paradigma de educación intercultural e inclusiva sostenible, en el cual el liderazgo escolar y la justicia social favorecen prácticas más sensibles a la pluralidad. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el artículo, pues muestra que inclusión e interculturalidad se fortalecen cuando se articulan como proyecto pedagógico común, orientado a transformar culturas institucionales y relaciones de aprendizaje.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

En este marco, la interculturalidad pedagógica supera la presencia ornamental de contenidos sobre diversidad. Su alcance se expresa cuando la escuela modifica los modos de preguntar, evaluar, escuchar y organizar la participación. Portella et al. (2025), a partir de una revisión sistemática sobre educación intercultural, diversidad y equidad social, destacan que la interculturalidad ocupa un lugar central en los debates educativos contemporáneos por su capacidad para vincular reconocimiento cultural y justicia social. Esta relación impide reducir la inclusión a una respuesta técnica; la convierte en una práctica relacional, situada y políticamente consciente.

Asimismo, la pedagogía intercultural se constituye como fundamento de la inclusión porque reconoce que cada estudiante llega al aula con repertorios culturales, formas de lenguaje y experiencias de mundo que intervienen en el aprendizaje. Bausell et al. (2026), al estudiar un intercambio virtual entre estudiantes de secundaria de China y Estados Unidos, muestran que las mediaciones interculturales permiten a los jóvenes interpretarse a sí mismos en relación con otros contextos. Este hallazgo fortalece la idea de que el encuentro intercultural produce aprendizaje cuando se acompaña mediante facilitación pedagógica, diálogo guiado y reflexión sobre la propia posición en el mundo.

De manera complementaria, la interculturalidad también cuestiona la neutralidad aparente del currículo. Todo currículo selecciona saberes, organiza jerarquías y define modos legítimos de participación. Desde esta lectura, Olagunju

(2026) ubica la educación transformadora en relación con justicia epistémica y construcción participativa del conocimiento; tal aporte resulta central para pensar la inclusión como un proceso que revisa las bases culturales de la enseñanza. Una pedagogía intercultural inclusiva pregunta quién habla, desde dónde habla, qué conocimientos se validan y cómo se distribuye la autoridad pedagógica dentro del aula.

A su vez, la pedagogía intercultural demanda una formación docente capaz de interpretar la diversidad con profundidad. De Souza (2026) advierte que los sistemas de formación suelen preparar a docentes en necesidades educativas específicas, mientras dejan vacíos frente a pedagogías inclusivas más amplias, capaces de atender exclusiones socioculturales y estructurales. Esta observación resulta decisiva: la inclusión intercultural exige competencias relacionales, sensibilidad contextual, lectura crítica del poder y capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje abiertas a múltiples referencias culturales.

La pedagogía intercultural, asumida como fundamento de la inclusión, transforma la pregunta central de la escuela. En lugar de interrogar cómo adaptar al estudiante a un modelo previo, plantea cómo reorganizar la experiencia escolar para que la diferencia participe en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva sitúa al docente como mediador de encuentros, tensiones y aprendizajes compartidos; también compromete al currículo con la pluralidad de voces presentes en la comunidad educativa. Por ello, la inclusión adquiere un

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

sentido más amplio cuando incorpora la interculturalidad: deja de centrarse únicamente en acceso y permanencia, y avanza hacia participación, reconocimiento y producción colectiva de saber.

Reconocimiento, justicia epistemológica y transformación de las prácticas escolares

El reconocimiento constituye una categoría clave para comprender la relación entre pedagogía intercultural e inclusión educativa. Reconocer implica otorgar valor a las identidades, lenguajes, historias y saberes que los estudiantes llevan al aula; implica, además, revisar las formas en que la escuela distribuye legitimidad. Nesterova (2023) vincula la inclusión con respeto, reconocimiento de la diversidad y atención a necesidades educativas, culturales y de desarrollo; este planteamiento permite afirmar que la justicia escolar requiere algo más que cobertura. Requiere relaciones pedagógicas donde cada sujeto tenga presencia, voz y posibilidad real de participar.

En continuidad con este planteamiento, la justicia epistemológica introduce una discusión aún más profunda. La escuela incluyente necesita preguntarse por los conocimientos que legitima, por las experiencias que convierte en contenido y por las voces que ubica en posición subordinada. Olagunju (2026) sitúa la relación entre conocimiento y poder en el centro de la educación transformadora, con énfasis en contextos africanos; su argumento permite trasladar la reflexión hacia cualquier escenario escolar marcado por desigualdades culturales. Allí, la

inclusión intercultural exige revisar el currículo, las prácticas evaluativas y los discursos docentes que organizan el sentido de lo valioso.

Por consiguiente, transformar las prácticas escolares supone alterar rutinas profundamente instaladas. Rentzi (2024) plantea que una cultura inclusiva orientada por la justicia social requiere una pedagogía multicultural crítica, capaz de atender la heterogeneidad de los estudiantes y generar ambientes de aprendizaje más equitativos. Esta perspectiva ayuda a precisar que la transformación escolar acontece en gestos concretos: selección de materiales, preguntas de clase, organización del trabajo colaborativo, criterios de evaluación y formas de interacción. La justicia se materializa en decisiones pedagógicas cotidianas, muchas veces pequeñas, aunque decisivas.

Desde otro ángulo, el reconocimiento también se relaciona con la participación. Una escuela puede aceptar la presencia de estudiantes diversos y, al mismo tiempo, limitar sus posibilidades de incidencia en el aula. Nybøe (2025) analiza enfoques inclusivos en el aula y sitúa la participación como una dimensión asociada al acceso a la comunidad de aprendizaje; esta lectura permite comprender que la inclusión se mide por la calidad de las interacciones y por la posibilidad de intervenir en tareas compartidas. Participar significa tener un lugar activo en la construcción del saber, expresar criterios y recibir retroalimentación con sentido formativo.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

A esto se suma el papel del lenguaje como territorio de reconocimiento. Las aulas diversas están atravesadas por modos distintos de nombrar, narrar y argumentar. Agnihotri (2025), al discutir la multilingualidad, cuestiona visiones tradicionales que tratan las lenguas como unidades cerradas y separadas; su aporte resulta pertinente para la pedagogía intercultural porque invita a entender los repertorios lingüísticos como recursos de aprendizaje. En la escuela inclusiva, la pluralidad lingüística se convierte en oportunidad para ampliar la comprensión, enriquecer la interacción y desmontar jerarquías comunicativas.

El reconocimiento y la justicia epistemológica conducen, entonces, a una transformación escolar que compromete tanto la cultura institucional como la práctica docente. La inclusión intercultural se concreta cuando el aula deja de operar desde una idea única de estudiante, saber y éxito académico. En su lugar, se construyen experiencias donde la diversidad participa en la formulación de problemas, en la interpretación de contenidos y en la valoración de aprendizajes. Esta transformación requiere rigor pedagógico; también exige una disposición crítica para revisar aquello que la escuela ha considerado normal, universal o neutral. En ese punto, la pedagogía intercultural ofrece una vía para democratizar el conocimiento escolar.

Condiciones pedagógicas e institucionales para una educación inclusiva intercultural

Una educación inclusiva intercultural requiere condiciones pedagógicas e institucionales que sostengan la transformación más allá de la voluntad individual del docente. La OCDE (2023) identifica cinco áreas de política relevantes para la equidad y la inclusión: gobernanza, financiación, desarrollo de capacidades, intervenciones escolares y seguimiento; esta estructura aporta un marco útil para comprender que la inclusión exige decisiones sistémicas, recursos y mecanismos de evaluación. En la escuela, tales condiciones se expresan en planes institucionales, formación situada, acompañamiento pedagógico, materiales pertinentes y criterios compartidos para valorar la participación.

En el plano pedagógico, el diseño curricular ocupa un lugar decisivo. Un currículo inclusivo e intercultural organiza contenidos, metodologías y evaluaciones desde la diversidad real del estudiantado. Da Cruz et al. (2024) señalan que la diversidad cultural incide en las prácticas educativas y en las interacciones escolares; por esta razón, la planificación necesita reconocer identidades, contextos familiares, repertorios lingüísticos y experiencias comunitarias. El currículo sensible a la diversidad evita tratar a los estudiantes como receptores homogéneos; los comprende como sujetos situados, con historias que pueden dialogar con el conocimiento escolar.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Junto con el currículo, la formación docente constituye otra condición fundamental. De Souza (2026) destaca la necesidad de preparar educadores con competencia intercultural, alfabetización ecológica y habilidades relacionales para responder a exclusiones socioculturales y estructurales. Esta exigencia resulta especialmente importante porque la inclusión intercultural demanda capacidad para mediar conflictos, interpretar diferencias, seleccionar recursos pertinentes y construir ambientes de confianza. La formación docente, entonces, tiene que integrar teoría crítica, diseño didáctico, reflexión sobre prejuicios, trabajo colaborativo y análisis de casos situados.

En el ámbito institucional, las creencias organizacionales también influyen en la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Heilemann et al. (2026) evidencian que la identidad institucional y la eficacia organizacional inciden en prácticas inclusivas de género en educación STEM fuera del sistema escolar formal; aunque el estudio pertenece a otro escenario, su argumento resulta transferible al campo escolar porque muestra que la inclusión requiere culturas organizacionales coherentes. Una institución que declara apertura a la diversidad necesita traducir ese principio en normas, recursos, liderazgo, acompañamiento y seguimiento pedagógico.

Por su parte, la accesibilidad debe entenderse como condición transversal. Puspita Dewi et al. (2026) identifican que las tecnologías asistivas, la gestión institucional y los apoyos pedagógicos influyen en la construcción de ambientes

inclusivos; esta perspectiva ayuda a pensar la escuela desde una accesibilidad amplia, que incluye materiales, comunicación, infraestructura, mediaciones digitales y ajustes razonables. La inclusión intercultural se fortalece cuando la accesibilidad dialoga con el reconocimiento cultural, pues la participación requiere tanto condiciones materiales como validación simbólica.

La consolidación de una educación inclusiva intercultural depende de una articulación sostenida entre proyecto institucional, práctica de aula y participación comunitaria. La escuela necesita construir acuerdos colectivos sobre diversidad, justicia, currículo y evaluación; estos acuerdos deben verse en las decisiones cotidianas, en los ambientes de aprendizaje y en la manera como se escuchan las voces estudiantiles y familiares. La transformación resulta consistente cuando el enfoque intercultural atraviesa la planeación, la convivencia, la gestión académica y la relación con el territorio. Así, la inclusión deja de ser un componente añadido y se convierte en principio organizador de una escuela democrática, crítica y culturalmente responsable.

Conclusiones

La reflexión desarrollada permite concluir que la educación inclusiva alcanza mayor consistencia pedagógica cuando se comprende desde la diversidad como condición constitutiva de la escuela contemporánea. Esta mirada desplaza la inclusión de una lógica centrada en la atención excepcional de algunos estudiantes hacia una perspectiva más amplia, en la cual las trayectorias,

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

los lenguajes, las identidades y las formas de participación adquieren legitimidad dentro de la vida escolar; por ello, el reto institucional consiste en transformar las estructuras que organizan el currículo, la enseñanza, la evaluación y la convivencia.

En esa misma línea, el análisis evidencia que la pedagogía intercultural ofrece un fundamento relevante para resignificar la educación inclusiva, pues permite cuestionar los modelos homogéneos que aún orientan numerosas prácticas escolares. Su aporte central radica en comprender que la diferencia cultural, social, lingüística y epistemológica constituye una posibilidad formativa para ampliar el diálogo, enriquecer los aprendizajes y construir relaciones educativas más democráticas; así, la diversidad deja de ocupar un lugar periférico y se convierte en principio organizador de la experiencia pedagógica.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa pierde densidad cuando se reduce a ajustes funcionales, apoyos aislados o estrategias compensatorias. Una escuela puede incorporar recursos, adaptar actividades y declarar apertura a la diversidad; aun así, su transformación queda limitada cuando conserva intactas las jerarquías que definen qué saberes cuentan, qué voces son escuchadas y qué experiencias permanecen subordinadas. De ahí que la inclusión exija una revisión crítica del currículo, de los criterios evaluativos y de las formas cotidianas mediante las cuales se distribuye la autoridad pedagógica.

De manera articulada, la revisión permite establecer que el reconocimiento constituye una categoría decisiva para vincular inclusión e interculturalidad. Reconocer al estudiante implica valorar su historia, su lenguaje, sus pertenencias culturales, sus modos de aprender y sus formas de expresar conocimiento; en consecuencia, la escuela inclusiva deja de orientar sus esfuerzos hacia la adaptación del sujeto a un molde único y comienza a reorganizar sus prácticas para que la diversidad participe de manera real en la construcción del saber escolar.

Por otra parte, la justicia epistemológica emerge como un principio clave para transformar las prácticas escolares desde una perspectiva intercultural. La inclusión requiere revisar la distribución del poder dentro del aula, especialmente en relación con los conocimientos que se legitiman, los relatos que se incorporan y las experiencias que se convierten en contenido pedagógico; esta lectura fortalece una educación más crítica, capaz de identificar formas sutiles de exclusión que suelen permanecer ocultas en los indicadores tradicionales de acceso, permanencia o rendimiento.

A su vez, el análisis permite concluir que la educación inclusiva intercultural necesita condiciones institucionales coherentes. La formación docente, el liderazgo escolar, la disponibilidad de recursos, la accesibilidad, la planificación curricular y la participación de la comunidad educativa actúan como factores que sostienen o debilitan la transformación; por consiguiente, la inclusión requiere

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

convertirse en principio organizador de la gestión académica, pedagógica y convivencial, más allá de la sensibilidad individual de algunos docentes.

En este marco, el rol docente se redefine como una mediación ética, pedagógica y cultural. El educador transmite contenidos, interpreta contextos, reconoce diferencias, organiza interacciones y crea condiciones para que los estudiantes participen desde sus propias trayectorias; esta función exige formación permanente, reflexión crítica y capacidad para diseñar experiencias flexibles, dialógicas y contextualizadas. Allí se concreta buena parte del potencial transformador de la pedagogía intercultural, especialmente cuando el aula se asume como espacio de encuentro entre saberes, memorias y formas diversas de comprender el mundo.

Igualmente, la accesibilidad debe entenderse en un sentido amplio, pues involucra condiciones materiales, comunicativas, simbólicas y curriculares. Su alcance supera la infraestructura, los recursos tecnológicos o los ajustes instrumentales; también comprende el acceso al conocimiento, la participación en el diálogo pedagógico, el reconocimiento de repertorios culturales y las posibilidades reales de incidencia en la vida del aula. Una escuela inclusiva intercultural garantiza condiciones para aprender, expresarse, disentir, colaborar y construir conocimiento desde múltiples lugares de enunciación.

A partir de la revisión documental, se identifica que la transformación de las prácticas escolares exige pasar de una inclusión declarativa a una inclusión vivida.

Esto supone que los principios de equidad, reconocimiento y justicia social se expresen en la planeación de clases, en la selección de materiales, en los criterios de evaluación, en la convivencia y en la relación con las familias y comunidades; así, la interculturalidad asumida con rigor pedagógico ofrece una ruta para revisar rutinas institucionales y producir experiencias más sensibles a la realidad de los estudiantes.

Bibliografía

- Agnihotri, R. K. (2025). Multilinguality and the language question in education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356284>
- Bausell, S. B., Himes, M. P., & Gambino, A. (2026). Facilitator positioning work in a Chinese U.S. high school virtual exchange: “A way to learn about themselves in the world”. *Quality Education for All*, 3(1), 71–90. <https://doi.org/10.1108/QEA-03-2025-0015>
- Cheng, Z., Yang, F., & Zhu, C. (2026). Understanding teacher workload in blended learning: Insights through the Job Demands Resources model. *The Electronic Journal of e Learning*, 24(1), 125–137.
- Da Cruz, N. A., Lima, J. B., Gervásio, G. R. A., Oliveira, A. A. de, Santos, S. P. R. dos, & Gomes, A. J. F. (2024). Inclusive education and cultural diversity. *Revista Aracê*, 6(3), 5973–5986. <https://doi.org/10.56238/arev6n3-101>
- De Portella, N. R. V., Sandoval Lara, F., Rojas Silva, J. A., & Huamaní Laguna, A. F. (2025). La diversidad y la equidad social mediadas por la educación intercultural: Una revisión de alcance. *Prometeica, Revista de Filosofía y Ciencias*, 32, 1–17.
- De Souza, B. (2026). Transdisciplinary approaches to integrating inclusivity and sustainability in teacher education. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.4102/td.v22i1.1673>
- Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2023). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and Inclusive Education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496–512. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016>
- Heilemann, M., Schober, S., Stoeger, H., & Ziegler, A. (2026). Extending STEM identity to the institutional level: How organizational identity and efficacy shape gender inclusive practice in out of school education. *International Journal of STEM Education*, 13, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s40594-026-00595-1>
- Herut, A. H. (2026). Exploring the pursuit of knowledge in gender inclusive pedagogy: A bibliometric analysis of scholarly contributions towards achieving sustainable development goals. *Discover Education*, 5, Article 134. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01181-x>
- Huang, Z., Sulaiman, N., Yunus, M. M., & Li, X. (2026). Analysis of blended learning in higher education based on CiteSpace 2001–2024. *The Electronic Journal of e Learning*, 24(1), 138–161. <https://doi.org/10.34190/ejel.24.1.4290>
- Nesterova, Y. (2023). Towards social justice and inclusion in education systems. *British Council*. <https://doi.org/10.57884/BG6Z-1V77>
- Nybøe, Ø., & Bruin, M. (2025). Shaping inclusive approaches in the classroom: An analysis of teachers’ and students’ accounts on valued qualities in teacher

- student interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550275>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*.
OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Olagunju, A. E. (2026). Exploring the relationship between knowledge and power in
transformative education: A case study of African contexts. *Foresight and STI
Governance*, 20(1), Article 30108. <https://doi.org/10.17323/fstg.2026.30108>
- Puspita Dewi, E. M., Razak, A., & Tetteng, B. (2026). Virtual solutions for diversity: The
emerging role of assistive technology in inclusive higher education. *Quality
Education for All*, 3(1), 53–70. <https://doi.org/10.1108/QEA-07-2025-0069>
- Rentzi, A. (2024). Social justice in education: Creating an inclusive culture at schools
through critical multicultural theory. *European Journal of Education and
Pedagogy*, 5(1), 94–98. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.1.803>.