

Capítulo 4

Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares

Selso Loera Serrano, Jaime Flemate López, Javier Tinajero Raudry

Loera Serrano, S., Flemate López, J., & Tinajero Raudry, J. (2026). Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 119-148). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c995>



Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares

Resumen

El presente capítulo es un reporte de investigación de corte cualitativo que se centra en el análisis de las percepciones, desafíos y propuestas de estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa sobre las causas que originan los Grupos en Riesgo de Exclusión (GRE). El estudio se sitúa en el contexto de las prácticas profesionales en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, aborda la urgencia de mitigar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en la educación básica. Metodológicamente, se desplegó un ciclo de investigación-acción que permitió la triangulación de datos mediante el uso de cuadernos de trabajo para el registro etnográfico in situ, mesas de análisis reflexivo y la aplicación de formularios digitales para sistematizar hallazgos. Los resultados evidencian una tensión formativa relevante: si bien los docentes en formación demuestran una sólida competencia teórica para identificar las Barreras sistémicas, enfrentan algunas dificultades significativas al diseñar intervenciones situadas para la gestión escolar, en tal sentido; también muestran creatividad para diseñar propuestas emergentes para promover la inclusión en las instituciones educativas, particularmente de los GRE. También se identificó que enfatizan la necesidad de la habilitación profesional continua y el fortalecimiento del vínculo escuela-familia. Se concluye que la exclusión se percibe fundamentalmente como un proceso acumulativo de “desconocimiento, desinterés y omisión” por parte de los actores educativos. En consecuencia, se discute la importancia de reorientar la formación inicial para dotar a los futuros maestros de herramientas prácticas que fomenten una cultura escolar auténticamente inclusiva, por tanto la urgencia de implementar políticas a favor de la inclusión educativa, de la habilitación profesional para un cambio de la cultura escolar para atender a los grupos vulnerables de exclusión social.

Palabras clave: Inclusión educativa; Formación de docentes; Sociología de la educación; Barreras de acceso; Educación básica.

Introducción

La exclusión social y la segregación persisten como fenómenos complejos dentro de los contextos escolares de educación básica en México, impactando negativamente en las trayectorias de diversos grupos de estudiantes y erigiendo barreras significativas para su aprendizaje y participación. A pesar de los esfuerzos legislativos y pedagógicos por promover la inclusión educativa, la realidad en las aulas a menudo dista de los ideales normativos, haciendo crucial profundizar en la comprensión de cómo los futuros docentes interpretan las causas subyacentes de esta problemática.

El cambio hacia una educación inclusiva requiere transitar de un enfoque centrado en la formación del estudiante a uno que examine los contextos y las barreras sistémicas. Como señalan Booth y Ainscow (2015), la inclusión implica un proceso de mejora sistemática de las escuelas para eliminar BAP. En este sentido, la formación inicial de los docentes juega un rol determinante, pues son ellos quienes, desde sus prácticas, pueden perpetuar dinámicas de segregación o, por el contrario, actuar como agentes de cambio cultural.

El presente estudio tiene como objetivo central analizar las percepciones, desafíos y propuestas que tienen los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE)[4] sobre las causas que generan GRE. La investigación no sólo busca caracterizar los factores que, desde la mirada de los normalistas, generan segregación o analizar los retos que demanda generar una cultura de inclusión en los contextos escolares; sino también examinar las propuestas de intervención que diseñan los aprendices de profesor para mitigar las BAP en sus escuelas de práctica profesional. Este análisis es fundamental para identificar los estigmas y prácticas de segregación que aún se visualizan en los contextos escolares. Al recuperar datos empíricos sobre los factores de exclusión, se pretende generar una reflexión profunda sobre las implicaciones de la docencia en estos escenarios, y en consecuencia, proponer acciones que contribuyan a minimizar las causas de la exclusión.

Para sustentar teóricamente este trabajo, se parte de la premisa de que la exclusión educativa no es un evento aislado, sino un proceso acumulativo de “desconocimiento, desinterés y omisión” por parte de los actores educativos. Autores como Echeita (2017) sugieren que la educación inclusiva debe ser entendida como un derecho humano que exige la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares. Bajo esta óptica, identificar cómo los docentes en formación conceptualizan estos desafíos es el primer paso para fortalecer su perfil de egreso y garantizar una atención adecuada a la diversidad en las aulas de educación básica.

La formación de docentes en México representa una oportunidad para consolidar una cultura de inclusión y su campo de intervención es un germen que sirve de referente para transformar las prácticas de exclusión. Se observa como necesidad reconocer que las escuelas son uno de los medios para hacer que esto suceda, por ello, la relevancia de las instituciones educativas para alcanzar el anhelado cambio planteado en la agenda 2030, los trabajos de investigación realizados hasta el momento, reflejan la necesidad de fortalecer la formación docente, vincular la escuela con la familia, disminuir las brechas entre la educación y la condición económica, así como la necesidad de intervenir en el aula a partir de la planificación con enfoque en el diseño universal para el aprendizaje.

La realidad escolar refleja que los GRE experimentan en los entornos escolares condiciones de desventaja, no solo desde lo didáctico, sino también desde la condición propia para la cual, la escuela no tiene los entornos mínimos para librar las BAP que los y las estudiantes sienten en la posición de aprendizaje. Por un lado, las instituciones escolares no cuentan con profesionales habilitados para realizar prácticas docentes inclusivas, por ende, se incorporan los servicios de apoyo especializados (entre ellos, un profesional de educación especial o educación inclusiva), lo cual, genera una relación tensa entre los docentes de aula regular y los docentes de apoyo pedagógico que impide la concreción de acciones directas de atención de las personas en riesgo de exclusión. Dicho en otra manera, la codocencia no se realiza, mucho

menos se reconoce como alternativa para atender las situaciones específicas de los escolares.

Por otro lado, la limitada gestión de las autoridades educativas con frecuencia favorece la exclusión escolar, por omisión, desconocimiento o falta de apoyo del sistema. Si bien, las prácticas de inclusión son un buen discurso emancipador de la normalidad sin reconocer las diferencias, los escasos recursos no son suficientes para mejorar la accesibilidad y la infraestructura escolar no permite la atención de las personas que son parte de algún GRE.

Se suma a lo anterior, la precariedad económica de las familias y el amplio desconocimiento sistémico sobre cómo minimizar las BAP que segregan a estos grupos. Tanto docentes, como autoridades, familia y sociedad, en muchas ocasiones desconocen qué hacer para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, razones por las cuales se justifica analizar qué percepciones tiene los estudiantes normalistas para atender a estos alumnos, qué desafíos reconocen como básicos para realizar un diagnóstico de la realidad y qué propuestas pueden aplicarse para disminuir el impacto de estas condiciones en los educandos.

Marco teórico

Los grupos en riesgo de exclusión en la educación básica mexicana enfrentan barreras institucionales, entre ellas, la ausencia de servicios de apoyo especializados, recursos insuficientes para las instituciones educativas, barreras pedagógicas por la preparación inadecuada de los docentes, la inflexibilidad del currículo, barreras sociales por la estigmatización y la discriminación, barreras económicas que limitan el acceso a servicios y materiales, barreras culturales y lingüísticas por la diversidad indígena y la homogeneización de políticas, barreras geográficas por el aislamiento y la distancia, y barreras a nivel familiar que incluyen la pobreza, así como la participación limitada de los padres, que varían según el contexto y se agravan en los distintos niveles educativos.

En términos generales, estas barreras limitan la generación de una cultura de inclusión educativa como práctica de vida, lo que se traduce en prácticas sociales que sostienen formas de exclusión social, familiar, escolar y áulica; la presencia de las BAP refleja una progresividad cultural lenta que pocas veces se visualiza desde un enfoque sistémico.

La transición hacia una educación inclusiva no implica únicamente un ajuste terminológico, sino una transformación profunda en la cultura, las políticas y las prácticas escolares. Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión es un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de todos los estudiantes y la reducción de la exclusión. Este enfoque se aleja del modelo médico-rehabilitador, centrado en el déficit del estudiante, para adoptar un modelo social que examina cómo el entorno escolar crea obstáculos. Echeita (2006), sostiene que la inclusión educativa es un derecho humano fundamental y la base para una sociedad más justa.

En este sentido, la escuela debe ser entendida como un espacio democrático donde la diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es central para entender las dinámicas de exclusión. A diferencia de las “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), que sitúan la dificultad en el individuo, las BAP ponen el foco en la interacción entre el estudiante y su contexto.

De esta manera, los GRE en la educación básica mexicana enfrentan múltiples barreras interrelacionadas para el aprendizaje y la participación, éstas varían sistemáticamente según el contexto, el nivel educativo y las características de la población. Las barreras institucionales y estructurales incluyen la ausencia de la Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER)¹ en comunidades remotas (Coronel-Morales et al., 2023).

Estas barreras también se advierten en la infraestructura y la insuficiencia de recursos en las escuelas marginadas y en el fracaso de las

1 En adelante USAER.

escuelas en zonas de alta marginación para reducir las brechas sociales en el aprendizaje. Al respecto, Solís del Moral et al. (2023), enfatizan que este tipo de barreras parecen estar presentes con mayor frecuencia en las comunidades escolares ubicadas en zonas de alta marginación y pobreza en México, por tanto, se pone en entre dicho la accesibilidad debido a que en la realidad escolar se presenta como un obstáculo a superar, lo que indica que se necesitan más políticas y recursos para brindar una atención más eficiente y pertinente.

Las barreras pedagógicas son otro tipo de obstáculos que se visualizan en los contextos escolares. Trujillo González et al. (2023), señalan que “un diagnóstico inexacto contribuye a la desinformación y la atención no enfocada en las necesidades de sus hijos, por lo que es imperativo contar con profesionales capacitados para la atención de la diversidad” (p. 10). De esta forma, para alcanzar la inclusión educativa, los docentes han de identificar y atender las barreras pedagógicas, no sólo del contexto del aula, sino en el campo escolar, ya que las barreras pedagógicas no son exclusivas del aula, sino que también se relacionan con la capacidad para que un colectivo docente asuma con responsabilidad, empatía y colaboración los procesos de estudio para la formación y autoformación sobre inclusión educativa.

Una respuesta a las diferentes problemáticas se encuentra en las comunidades de aprendizaje, mismas que poco a poco se constituyen como un espacio de reflexión para construir propuestas que representan una respuesta ante las BAP pedagógicas que se alcanzan a visualizar. Sin embargo, un problema de formación se localiza en el distanciamiento docente para atender alumnos con discapacidad, las lagunas de conocimiento sobre metodologías y la inflexibilidad curricular que impone enfoques homogéneos a pesar de la diversidad no permiten generar prácticas docentes inclusivas.

La normalización institucional de esta situación es factor que limita el cambio de perspectiva sobre la inclusión como práctica de vida. Al respecto, Trujillo González et al. (2023), reitera que existen diferencias, tensiones y contradicciones entre la disposición de las escuelas y

el profesorado para atender a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, ya que, si bien existen casos en los que cuentan con sensibilidad, información y capacitación pertinente, también existen situaciones en las que existe discriminación. Además, los servicios de educación especial a veces demostraron actitudes negativas al prestar los servicios solicitados, esto agravó las experiencias de exclusión de las familias que buscaban apoyo.

La segregación de grupos minoritarios y las actitudes sociales hacia la marginación contribuyeron al aislamiento social y a la limitación de las oportunidades de interacción con sus pares. En el caso de los niños en edad preescolar de entornos socioeconómicos bajos, las barreras sociales se manifestaron a través de características conductuales específicas, incluido el autoaislamiento (25%), la timidez (22,4%) y el control interno deficiente (22%). Estas manifestaciones psicosociales reflejaban barreras sociales más profundas que afectaban la participación educativa temprana.

En este tenor, las barreras económicas operan a nivel familiar e institucional, incluyendo los altos costos de los servicios especializados, la pobreza y el desempleo afectan la participación, y salarios más bajos para los docentes en las escuelas indígenas. Las barreras lingüístico-culturales afectan a los estudiantes indígenas a través de ocho lenguas indígenas diferentes, lo que crea complejidad pedagógica y cambios de políticas que desplazan a los servicios bilingües especializados. El aislamiento geográfico limita el acceso a los servicios de apoyo, mientras que las barreras a nivel familiar, como la desintegración, la violencia y la limitada participación de los padres, agravan la exclusión educativa.

Según el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002; 2011), estas barreras pueden ser de tres tipos:

1. Culturales: relacionadas con valores, creencias y actitudes de la comunidad escolar (profesores, familias, alumnos).
2. Políticas: referentes a la gestión escolar, normativas y procesos administrativos que dificultan la flexibilidad curricular.

3. Prácticas: vinculadas a la metodología de enseñanza, la evaluación y los recursos didácticos utilizados en el aula (Booth & Ainscow, 2015, p. 24).

El término grupos en riesgo de exclusión, hace referencia a aquellos colectivos que, por razones sociales, económicas, culturales o de capacidad, enfrentan una mayor probabilidad de fracaso escolar o marginación. La UNESCO (2020), en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, destaca que la exclusión no es un estado fijo, sino un proceso acumulativo de “desafiliación” institucional. Escudero y Martínez (2011), argumentan que el riesgo de exclusión se agrava cuando el sistema escolar no reconoce las singularidades del alumnado, aplicando currículos estandarizados que ignoran las realidades contextuales de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Para que la inclusión sea efectiva es imperativo que los docentes en formación desarrollen competencias específicas para la gestión de la diversidad. Perrenoud (2004), identifica la capacidad de “gestionar la progresión de los aprendizajes” y “atender a la diversidad” como competencias clave del nuevo profesional de la educación. por tanto, la formación inicial no debe limitarse a la teoría, sino que debe fomentar una práctica reflexiva. Schön (1998) y posteriormente Zeichner (2010), proponen que el docente debe actuar como un investigador en el aula, capaz de analizar su propia práctica, identificar prejuicios y diseñar intervenciones situadas. El uso de instrumentos como diarios de campo o mesas de análisis (mencionados en la metodología del estudio) son herramientas esenciales para desarrollar esta “mirada inclusiva” y transitar de la teoría a la praxis transformadora.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, diseñado para comprender en profundidad los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes en su contexto. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa permite al investigador producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas y la conducta observable. En este estudio, el interés central

radica en indagar las percepciones, desafíos y propuestas que visualizan los estudiantes de la LIE construyen en torno a la exclusión escolar. Para lograr el objetivo planteado, se implementó una estrategia de recolección de datos procesual vinculada directamente a las prácticas profesionales de los estudiantes.

Instrumentos de recolección de información

Como parte del proceso de formación de los estudiantes se coloca en condición de profesores mediante la realización de las prácticas profesionales en contextos escolares, para tal fin se planifica el proceso de intervención docente, se incluye además instrumentos para la recolección de la información que surge en el territorio de lo escolar, como por ejemplo el diario pedagógico, el registro anecdótico y las entrevistas a diferentes actores educativos para conocer las dimensiones de la práctica, la planificación de la docencia y el plan de trabajo.

El diario pedagógico fue un medio fundamental como parte del proceso etnográfico, se recurrió a la preparación previa de los estudiantes para registrar, notas de campo focalizadas en torno a las prácticas de exclusión observadas en las escuelas de práctica. Este instrumento fue una fuente etnográfica primaria, permitió documentar “in situ” las dinámicas de segregación y las barreras invisibles en el aula. La observación se realizó en dos periodos de práctica de 15 días cada uno, proceso temporal en el cual se logra implicar a los y las normalistas en el estudio de la realidad; desde el plano de la docencia y desde la indagación de los hechos observables, condición que permite al estudiante visualizar desde su perspectiva qué prácticas, rutinas y tradiciones escolares se orientan para sostener, mitigar o eliminar la exclusión de grupos vulnerables en las instituciones de educación básica.

Procedimiento y análisis

El trabajo de indagación se desarrolló mediante la recuperación de la información desde cada uno de los espacios escolares donde 26 estudiantes realizaron prácticas profesionales. En primer lugar, se diseñó y aplicó una guía de observación para identificar a los GRE dentro de las escuelas de práctica, la información recabada se sometió a un análisis colaborativo en mesas de trabajo, aquí se compartieron las experiencias de observación con la finalidad de caracterizar desde el contexto escolar los GRE y las prácticas que los sostienen, generan o segregan; los hallazgos identificados por las y los estudiantes fueron discutidos y categorizados en orden de importancia dada la presencia de ciertos grupos.

A partir de este diagnóstico, se procedió al diseño de un proyecto de intervención orientado a minimizar las BAP que enfrentan los grupos detectados. Cada estudiante diseñó un plan de trabajo para realizar prácticas profesionales centradas en la integración de prácticas docentes inclusivas, pero focalizando acciones específicas y prácticas con el objeto de minimizar las barreras que enfrentan estos grupos, durante la intervención de los y las estudiantes; se realizaron observaciones y se levantaron notas para recuperar evidencias significativas en torno a las prácticas de exclusión.

Este enfoque metodológico, no sólo se buscó la recolección de datos, sino también la reflexión sobre la propia práctica docente y la generación de propuestas de mejora situadas. Como parte del proceso de recolección de investigación, los participantes contestaron un formulario de Google, instrumento que tuvo como finalidad recabar información complementaria y sistematizada sobre las percepciones observadas en torno a las prácticas que generan segregación y exclusión, permitiendo triangular los hallazgos cualitativos con datos de mayor alcance.

Resultados

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación son amplios y diversos, reflejando la complejidad de los procesos de inclusión en la educación básica. El análisis de la información recabada en un primer momento con los cuadernos de trabajo permite establecer las siguientes categorías de hallazgos.

Caracterización e Identificación de los factores de segregación y BAP

El análisis de las conceptualizaciones sobre los grupos en riesgo de exclusión revela que este fenómeno no debe entenderse como una condición intrínseca o estática de los individuos, sino como un proceso dinámico y relacional derivado de una estructura social inequitativa. La información examinada converge en definir a estos colectivos como sectores poblacionales que, debido a una amalgama de factores circunstanciales —económicos, sociales, culturales o físicos—, enfrentan barreras sistémicas que obstaculizan su participación plena en la vida comunitaria. Esta perspectiva desplaza el foco de atención desde el “déficit individual” hacia las restricciones del entorno, evidenciando que el riesgo de exclusión es una construcción social que limita el acceso a prerrogativas fundamentales y coloca a los sujetos en una posición de desventaja estructural frente al goce de sus derechos humanos básicos.

En segunda instancia, se identifica que la vulnerabilidad de estos grupos es multifactorial y frecuentemente interseccional, donde convergen diversas dimensiones de segregación. Los datos destacan consistentemente a personas con discapacidad, comunidades indígenas, poblaciones migrantes, adultos mayores y sectores en pobreza extrema como los núcleos más visibles de esta problemática. Sin embargo, la caracterización va más allá de la mera clasificación demográfica; se argumenta que la exclusión opera mediante mecanismos de estigmatización y prejuicio que invisibilizan sus necesidades específicas. Factores como la precariedad económica, la falta de redes de apoyo, la discriminación institucionalizada y la carencia de oportunidades laborales

o educativas configuran un “círculo de desventaja” que perpetúa su situación de marginalidad.

Asimismo, el análisis subraya que la condición de “riesgo de exclusión” implica una ruptura del vínculo social y una erosión de la ciudadanía. No se trata únicamente de la carencia de recursos materiales, sino de una privación simbólica y política que impide a estos actores ejercer su función con autonomía. La información recabada sugiere que las barreras no son sólo físicas, sino profundamente actitudinales y culturales, manifestadas en la indiferencia social y en políticas públicas insuficientes que no logran garantizar la equidad. En este sentido, la exclusión se manifiesta como una forma de violencia estructural que niega la dignidad y la pertenencia, relegando a estos grupos a una periferia donde sus voces y demandas son sistemáticamente ignoradas.

Finalmente, se concluye que la comprensión de los grupos en riesgo de exclusión exige una mirada crítica que reconozca la responsabilidad colectiva en la generación y mantenimiento de estas barreras. La síntesis de las percepciones indica que superar esta condición requiere transitar de un enfoque asistencialista a uno garante de la libertad y de justicia, centrado en la justicia social y la inclusión real. Erradicar las causas de la exclusión demanda no sólo intervenciones puntuales, sino una transformación profunda de las estructuras sociales, económicas y educativas que normalizan la desigualdad, promoviendo en su lugar entornos resilientes y adaptativos capaces de reconocer, valorar y potenciar la diversidad humana como un activo y no como una limitante.

La realización de las prácticas docentes por parte de los estudiantes es una acción de formación que permite establecer diferentes relaciones, entre la teoría y la práctica, en tal sentido la presencia de los y las estudiantes de la escuela normal en las Instituciones de Educación Básica (IEB), se vuelve una oferta de formación muy fundamental, ya que por este medio les permite generar vivencias desde el territorio, experiencias de enseñanza para contribuir a la generación de una cultura hacia la inclusión educativa en México.

Durante la jornada de intervención, se reconoce que hay 5 prácticas recurrentes en las (IEB) que caracterizan a los GRE, nos referimos a:

- 1. Barreras: Físicas, Actitudinales, Estructurales.
- 2. Accesibilidad: Falta de acceso a derechos (Salud, Educación, Empleo).
- 3. Estigmatización: Etiquetas, Prejuicios, Segregación.
- 4. Desigualdad: Económica, de Oportunidades, de Poder.
- 5. Invisibilidad: Falta de representación y voz.

Además, consistentemente se identificaron cinco grupos predominantes en el contexto de Zacatecas, así como las causas que perpetúan su marginación tanto a nivel social general dentro de las instituciones de educación básica.

Tabla 1.
Grupos y descripción de la vulnerabilidad

Grupo	Descripción de la Vulnerabilidad (Según participantes)
1. Personas con discapacidad	Grupo más citado. Enfrentan barreras físicas (infraestructura) y actitudinales (bajas expectativas). Se les percibe desde un modelo médico (“lo que no pueden hacer”)
2. Personas en situación de Pobreza	Alumnos con carencias materiales (útiles, uniformes, alimentación) que limitan su permanencia. Se menciona la “segregación socioeconómica”.
3. Población Indígena	Enfrentan barreras lingüísticas y culturales. Sufren discriminación por vestimenta, lengua y cosmovisión.
4. Migrantes	Relevante en el contexto de Zacatecas (retorno o tránsito). Enfrentan interrupción escolar, duelo migratorio y falta de documentación.
5. Comunidad LGBTQ+	Aunque menos visible en primaria baja, se reconoce su exclusión por identidad de género y orientación sexual, sufriendo acoso y falta de representación.

Nota: elaboración propia.

Desde la mirada de los y las estudiantes de la LIE, se evidencia una sólida capacidad para identificar los principales factores que generan segregación y exclusión en los contextos escolares. Los docentes en formación no sólo reconocen la existencia de Grupos en Riesgo de Exclusión (GRE), sino que logran identificar con claridad las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que provocan esta situación. Los datos sugieren que los estudiantes poseen un conocimiento teórico-práctico suficiente para detectar las causas que propician prácticas que no favorecen la inclusión.

Propuestas de intervención y actores educativos

Las propuestas argumentadas por los estudiantes para intervenir en los contextos educativos se centran principalmente en el trabajo colaborativo con los distintos actores de la comunidad escolar. Los hallazgos más relevantes señalan los márgenes de acción de un egresado de la LIE, destacando las siguientes líneas de acción: 1) habilitación profesional docente: se identifica la necesidad urgente de mayor capacitación y actualización para los docentes titulares frente a grupo, como medida para derribar barreras pedagógicas. 2) Vinculación escuela y familia: Se propone el fortalecimiento de la relación entre la escuela y los padres de familia, reconociendo a estos últimos como aliados estratégicos en el proceso de inclusión.

También se plantea como propuesta favorecer la Gestión Institucional, ya que se identifica como necesidad la sensibilización de las autoridades educativas para generar más espacios y recursos en torno a la inclusión. Un dato interesante se relaciona con el Impacto social; los profesores y profesoras en formación sugieren la difusión hacia la sociedad civil, en particular acciones emergentes sobre cómo provocar un cambio cultural más amplio respecto a la diversidad, elemento que indica un saber profesional adquirido, reconocido como una práctica profesional que ayuda para realizar acciones de formación para evitar la exclusión y segregación.

Desafíos para las propuestas de acciones específicas

A pesar de la claridad en el diagnóstico, los resultados también revelan una tensión en la etapa de formación. Si bien los normalistas identifican ampliamente las causas y las BAP, aparecen ciertas dificultades cuando se trata de proponer acciones operativas para atender casos específicos dentro de los colectivos docentes. Esto sugiere que, aunque el análisis teórico de la exclusión es robusto, la transición hacia la implementación práctica de estrategias de gestión escolar inclusiva presenta retos que requieren mayor acompañamiento en la formación inicial. Tal como se puede evidenciar con los siguientes argumentos.

El análisis de los desafíos educativos para la atención de los grupos en riesgo de exclusión revela, en primera instancia, una tensión sustancial entre el discurso normativo de la inclusión y la realidad operativa de las instituciones escolares. Se identifica que el obstáculo más potente no es meramente técnico, sino profundamente cultural y sistémico: la persistencia de una cultura escolar hegemónica que normaliza la homogeneidad. La resistencia al cambio por parte de los actores educativos, anclada en prejuicios arraigados y estigmas sociales, perpetúa prácticas segregadoras que, aunque a menudo inconscientes, obstaculizan la transición hacia un paradigma donde la diversidad sea valorada como un activo pedagógico y no como una deficiencia a corregir. Este desafío exige una deconstrucción de las mentalidades tradicionales que aún conciben la educación desde una lógica estandarizada y excluyente.

En un segundo nivel de análisis, la información destaca la insuficiencia en la formación y profesionalización docente como una barrera crítica para la materialización de la equidad educativa. Si bien existe disposición ética en muchos educadores, se evidencia una carencia significativa de herramientas metodológicas y pedagógicas concretas —como el dominio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)² o estrategias de diversificación curricular— que les permitan atender eficazmente la heterogeneidad del aula.

2 En adelante DUA.

El desafío, por tanto, trasciende la sensibilización inicial y se sitúa en la necesidad de implementar programas de capacitación continua, situada y reflexiva, que doten al profesorado en dominar saberes prácticos para gestionar la diversidad sin recurrir a currículos paralelos o prácticas asistencialistas que terminan por excluir al estudiante del proceso de aprendizaje común. Simultáneamente, el análisis subraya la dimensión material y estructural como un condicionante ineludible.

La precariedad en la infraestructura física, la falta de accesibilidad en la infraestructura escolar y la escasez de recursos didácticos adaptados y tecnológicos constituyen barreras tangibles que limitan la participación plena de los estudiantes, particularmente aquellos con discapacidad o en situación de pobreza. Este déficit de recursos, aunado a la falta de articulación interinstitucional y a la debilidad en las redes de apoyo (como la insuficiente cobertura de servicios tipo USAER), refleja una deuda política y presupuestal que impide que las escuelas funcionen como verdaderos espacios garantes de derechos. La inclusión, bajo esta óptica, requiere no solo voluntad pedagógica, sino condiciones materiales dignas que soporten la práctica educativa.

Las percepciones de los estudiantes en torno a los desafíos que enfrentan los GRE se enfocan en el sistema educativo, la escuela, la praxis de la enseñanza y la formación docente.

Sistema educativo: principalmente es fundamental crear conciencia en toda la comunidad educativa y la sociedad en general se concentran en: “superar estereotipos, prejuicios y barreras actitudinales que limitan la valoración de la diversidad y la inclusión como un valor enriquecedor”, “disponibilidad, acceso a recursos y apoyos adecuados”. Muchos estudiantes en riesgo de exclusión, especialmente aquellos con discapacidad, “requieren adaptaciones curriculares, materiales accesibles, tecnologías de apoyo y atención especializada”. “Además, la formación y habilitación profesional es un reto bastante grande, ya que la diversidad en las aulas exige que los maestros estén preparados para atender distintas necesidades educativas.” “La inclusión requiere un

trabajo conjunto que integre esfuerzos pedagógicos, sociales y comunitarios para crear entornos seguros, accesibles y respetuosos.”

La escuela: construir políticas escolares más coherentes, que conecten el discurso de inclusión con acciones concretas, como la mejora de la infraestructura, la contratación de personal especializado dentro de las USAER, la asignación de recursos didácticos accesibles, y la evaluación con enfoque formativo y justo. “Transformar el sistema escolar desde una lógica tradicional hacia una verdaderamente inclusiva, “donde se reconozca y valore la diversidad como una condición inherente al ser humano y no como una excepción”. En muchas escuelas aún persisten estructuras rígidas, modelos pedagógicos.

La familia: involucrar a las familias y a la comunidad, ya que muchos casos de exclusión escolar están ligados al entorno social del alumno. Si la escuela no genera vínculos de confianza y participación con las familias, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad, se dificulta el acompañamiento del proceso educativo y la respuesta a sus necesidades. “Los desafíos que podemos encontrar para minimizar o erradicar las causas que generan exclusión en el grupo de personas con bajos recursos, es no tener el apoyo suficiente de la familia, es decir, que no estén de acuerdo en recibir la información, los recursos, etc.

La praxis de la enseñanza: romper con la segregación académica, una práctica que evita que el estudiantado pueda trabajar colaborativamente, esta práctica limita las oportunidades de aprendizaje, además de que obstaculiza el desarrollo de una verdadera inclusión dentro del aula, esta implica que haya una modificación en la organización del aula, que se comience a trabajar más en equipos y que se trabaje en conjunto con el servicio de USAER. “Algunos desafíos que se pueden encontrar son que no todos los docentes están en disposición de aprender y, así, brindar una mejor enseñanza a sus alumnos”. Algunos pueden preferir no “batallar” en lugar de enfrentar esa barrera, dejando de lado a su alumno o alumna, quien necesita de su ayuda, guía y apoyo. En algunas instituciones, puede no ser flexible con el alumno o con la solicitud de apoyo para el alumno o alumna”.

La formación docente: transformar las prácticas escolares desde una visión inclusiva, que valore la diversidad como riqueza. Esto implica superar la resistencia al cambio de algunos docentes y replanear el currículo para que sea flexible y centrado en los estudiantes. “Como docentes en inclusión educativa tenemos el reto de poder valorar e identificar la diversidad, donde nos enfrentamos a variedad de situaciones, donde nuestra intervención sería poder incluir a cualquier grupo en repuesto de exclusión y aquellas prácticas que generan la exclusión”

Identificación de grupos en riesgo y causa de exclusión

Los docentes en formación demostraron una capacidad consistente para identificar y categorizar a los grupos más vulnerables dentro de los contextos escolares de Zacatecas a partir de criterios genéricos correlacionados: estudiantes discapacitados y estudiantes migrantes; niños, adultos mayores y migrantes; género/orientación sexual, bajos recursos económicos y contexto rural. En esta entidad federativa existe una predominancia en la identificación de estudiantes con discapacidad y aquellos provenientes de contextos de bajos recursos económicos, seguidos significativamente por la población indígena y migrante. Esta jerarquización sugiere que la mirada de los estudiantes está fuertemente mediada por las categorías tradicionales de la educación especial y la sociología de la pobreza, reconociendo las barreras físicas y socioeconómicas como los marcadores más visibles de la exclusión.

En cuanto a las causas que originan la exclusión de estos grupos, las respuestas se agruparon en factores estructurales y actitudinales. Para mayor detalle, la Tabla 2 desglosa la frecuencia de las principales causas mencionadas, destacando los factores externos a la escuela (familia y economía) tienen un peso considerable en la percepción de los estudiantes en formación docente.

Tabla 2.
Percepción de las causas de exclusión

Causa de exclusión	Frecuencia de Mención
Factores económicos / Pobreza	13
Discriminación / Racismo	10
Contexto familiar adverso	6
Condición de Discapacidad	5
Infraestructura escolar inadecuada	3
Desconocimiento / Ignorancia	2

Nota: elaboración propia.

Es relevante mencionar que a pesar de que causas como el “Desconocimiento” y la “Falta de habilitación docente”, inscritas en el ámbito de factores estructurales, tuvieron menor frecuencia numérica, por sí mismas revelan una situación-problema de orden curricular del plan de estudios de la LIE. Quizás este resultado cuantitativo obedece a que los observadores de las causas de la exclusión son maestros y maestras en formación y la presión social que se ejerce sobre el profesorado como responsable de educar, alteraron el sentido autocrítico de las causas de sistémicas de la exclusión social.

En este sentido, el desconocimiento y la falta de habilitación docente es un área de oportunidad a trabajar, pero no sólo este elemento es necesario considerar a la hora de pensar en minimizar las prácticas que generar exclusión en los grupos escolares, se necesita mirar lo que no se mira, nos referimos al estudio de la situación o situaciones que caracterizan un ambiente de exclusión, la observación, el registro, la realización de entrevistas; así como el análisis desde la gestión y cultura escolar son determinantes para generar prácticas de inclusión en los ambientes escolares de educación básica, por ello consideramos relevante comunicar la necesidad de estudiar qué prácticas didácticas, escolares y comunitarias excluye y segrega, no sólo a los GRE, sino a la comunidad escolar en general.

Causas específicas de exclusión en contextos escolares

Los resultados de la investigación arrojan información que muestra los desafíos para las instituciones educativas, para las organizaciones civiles en pro de la inclusión, para los colectivos a favor de una cultura inclusiva y para las personas interesadas en cultivar con sus acciones un proyecto de vida para erradicar la exclusión en los grupos vulnerables. En la siguiente tabla se describen las prácticas docentes excluyentes.

Tabla 3.
Prácticas y praxis docentes excluyentes

Práctica Excluyente	Descripción del Mecanismo	Evidencia Empírica ("Recortes de Texto")
Bajas Expectativas	Docentes que asumen que ciertos alumnos "no pueden aprender"	"Tener bajas expectativas hacia alumnos con NEE o en desventaja" (Fuente 22).
Segregación Física/ Curricular	Separar a alumnos del grupo o darles actividades "para entretener"	"Sacar a los alumnos para trabajar aparte sin vincularlos con el grupo" (Fuente 151).
Rigidez Pedagógica	Enseñanza homogénea que ignora la diversidad de estilos	"Cultura escolar homogeneizante, que busca que todos aprendan de la misma forma" (Fuente 34).
Barreras Físicas	Escuelas no accesibles	"Muchas escuelas carecen de rampas, señalética, baños adaptados" (Fuente 66).

Nota: elaboración propia.

El análisis revela que, aunque el discurso de la inclusión sintetizado en la frase: "todos tienen derecho", la práctica y la praxis educativa enfrenta obstáculos formidables. Los participantes identifican una *tensión dialéctica* entre lo que la normativa exige y lo que la realidad escolar permite. Los principales desafíos educativos que se visualizan como necesarios para atender son:

1. Transformación cultural y resistencia al cambio. El desafío más citado es la mentalidad. “Uno de los mayores desafíos [...] es romper con las estructuras tradicionales que han normalizado la exclusión”. Existe una inercia en las prácticas docentes que ve la diversidad como un problema y no como un recurso. Cambiar la cultura escolar es más difícil que cambiar las políticas.
2. Formación docente insuficiente. Se evidencia una brecha técnica. Los maestros tienen disposición, pero carecen de herramientas. “Muchos maestros, aunque con buena intención, no cuentan con las herramientas ni los conocimientos necesarios”. Esto resalta la necesidad de pasar de la sensibilización a la profesionalización para diseñar proyectos de enseñanza con un enfoque basado en el DUA.
3. Falta de recursos e infraestructura. La precariedad material es un obstáculo tangible. En Zacatecas, muchas escuelas rurales o periurbanas carecen de servicios básicos, lo que hace que la accesibilidad universal (rampas, tecnología adaptada) parezca una utopía lejana.
4. Desvinculación familia-escuela. La exclusión a menudo comienza en el hogar o se refuerza por la falta de apoyo familiar debido a contextos de pobreza o desconocimiento. El reto es “involucrar a las familias[...] fomentando una alianza familia-escuela”.

Propuestas para minimizar las BAP

En cuanto a las acciones para minimizar las BAP, los estudiantes de LIE dieron cuenta de varias. Si bien existe una gran variedad de respuestas (agrupadas en “otras estrategias”), destacan tres líneas de acción claras: 1) la capacitación docente (talleres), 2) el involucramiento de las familias y 3) la mejora de infraestructura. Esto indica que los estudiantes reconocen que la intervención no puede ser aislada, sino

que requiere un enfoque sistemático y de colaboración que involucre a toda la comunidad educativa. Las propuestas de los participantes se alejan del asistencialismo y se acercan al modelo social de la discapacidad y al enfoque de derechos humanos. Se enfatiza la necesidad de acciones sistémicas.

Para visualizar la jerarquía y secuencia de las intervenciones propuestas, se presenta el siguiente esquema organizado por frecuencia e impacto estratégico:

Tabla 4.
Acciones sistémicas para minimizar las BAP

Esquema de acciones para minimizar las BAP por categorías de intervención
Categoría elemental
Sensibilización Cultural: “Fomentar el respeto, dar pláticas de moral” (Fuente 5). Campañas contra el acoso y valoración de la diversidad. Diagnóstico Contextual: Identificar las barreras específicas de cada escuela (físicas, actitudinales).
Categoría pedagógica
Capacitación Docente Continua: “Talleres, círculos de lectura... sobre DUA” (Fuente 36). Formación no solo teórica, sino práctica. Ajustes Razonables y DUA: “Diseñar actividades diversificadas... materiales accesibles” (Fuente 37). Planificar para todos desde el inicio, no corregir al final.
Categoría Estructural
Mejora de Infraestructura: “Gestionar rampas, señalética, baños adecuados” (Fuente 40). Hacer la escuela físicamente accesible. Redes de Apoyo Interinstitucional: “Trabajo colaborativo entre USAER y docentes” (Fuente 38) y vinculación con salud/DIF.
Categoría Comunitaria
Participación de las Familias: “Escuela para padres” y talleres vivenciales. Políticas Institucionales Inclusivas: Reglamentos escolares que penalicen la discriminación y promuevan la convivencia.

Nota: elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación dialogan directamente con la literatura especializada sobre formación docente e inclusión. Un primer punto de análisis es la capacidad demostrada por los estudiantes de la LIE para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Esto coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que el reconocimiento de las barreras es el primer paso indispensable para la transformación escolar. Sin embargo, los resultados muestran una discrepancia significativa: los normalistas identifican claramente las causas de la exclusión, pero enfrentan dificultades al momento de diseñar acciones operativas para casos específicos.

Esta brecha entre el diagnóstico teórico y la intervención práctica sugiere que la formación inicial ha sido exitosa en sensibilizar sobre el “qué” y el “por qué” de la inclusión, pero requiere fortalecer el “cómo”. Un hallazgo crítico es la percepción de que la exclusión se genera por “desconocimiento, desinterés y omisión”. Esto refuerza la teoría de Echeita (2017), quien advierte que la exclusión no siempre es un acto deliberado, sino a menudo el resultado de la inercia institucional y la falta de competencias docentes para gestionar la diversidad. Al proponer una mayor “habilitación profesional”, los estudiantes reconocen implícitamente que la buena voluntad no es suficiente; se requiere técnica y pedagogía especializada.

Finalmente, la insistencia de los estudiantes en fortalecer la relación escuela-padres se alinea con las perspectivas ecológicas de la educación, donde la inclusión se entiende como una responsabilidad compartida que trasciende los muros del aula. Sin embargo, al contrastar la claridad en la identificación de causas con las propuestas de acción, emerge el elemento base de esta investigación: la exclusión nace fundamentalmente del desconocimiento, el desinterés y la omisión; y las características esenciales de cada una de estas causas son las siguientes.

1. Desconocimiento. Aunque se identifican las causas, la recurrencia a la necesidad de “Capacitación Docente” como pro-

puesta de solución delata que los futuros maestros perciben un vacío técnico en cómo atender la diversidad en la práctica diaria.

2. Omisión. La fuerte atribución de causas a factores externos (economía, familia) puede conllevar el riesgo de que la escuela “omita” su responsabilidad pedagógica, asumiendo que el problema es social y no escolar. Como señala Echeita (2013), la inclusión exige que la escuela asuma la justicia curricular más allá de las condiciones de origen del alumnado.
3. La tensión formativa. Existe una brecha entre el discurso inclusivo (saber quién es excluido) y la práctica inclusiva (saber qué hacer). Mientras que el diagnóstico es preciso, las estrategias de “sensibilización” o “valores” predominan sobre las intervenciones didácticas específicas (como el DUA o ajustes razonables), lo que sugiere la necesidad de reforzar la formación en metodologías activas de intervención.

Para erradicar las causas que generan exclusión, no basta con la buena voluntad o la identificación de los grupos (estudiantes con discapacidad o indígenas); es imperativo transitar de la sensibilización a la competencia profesional, combatiendo el desinterés institucional con prácticas pedagógicas informadas y situadas. Finalmente, la insistencia de los estudiantes en fortalecer la relación escuela-padres se alinea con las perspectivas ecológicas de la educación, donde la inclusión se entiende como una responsabilidad compartida que trasciende los muros del aula.

Conclusiones

A partir del análisis de las percepciones de los estudiantes y la recuperación de datos empíricos, se presentan las siguientes conclusiones sintéticas: la inclusión como valor y práctica: La inclusión educativa no debe quedar en el discurso normativo; debe ser un valor vivido que haga la diferencia en los contextos escolares mediante prácticas concretas que atiendan la diversidad del alumnado. Se concluye que la

exclusión en educación básica persiste fundamentalmente por factores de desconocimiento, desinterés y omisión por parte de los actores educativos. Es imperativo que la escuela revise sus prácticas cotidianas para transitar de la segregación a la acogida.

Las percepciones sobre las causas de los GRE se concentran en la necesidad de un cambio educativo que involucre con mayor frecuencia y profundidad a los profesionales de la educación. La transformación cultural de la escuela depende de la agencia de sus docentes.

Los desafíos formativos señalan la necesidad de profundizar en el diseño de estrategias diversas con una sólida base teórica para identificar las BAP y las causas de la exclusión, el estudio revela un área de oportunidad en su formación, por tanto; es necesario reforzar saberes profesionales para proponer y ejecutar acciones de intervención específicas en los colectivos docentes.

En suma, minimizar las barreras que enfrentan los GRE requiere, según los datos, transitar de una visión que intenta “normalizar” al alumno, hacia una visión que transforma el contexto para alojar la diversidad humana como un valor y no como un déficit.

Referencias

- Blanco, R. (2007). La inclusión educativa: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 19-27.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Coronel Morales, I., Avitia Espadas, R. M., & Avitia Espadas, M. T. (2023). Necesidades formativas para favorecer una educación sin BAP. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1752>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Solis del Moral, S. S., Tinajero Villavicencio, M. G., & Páez Cárdenas, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>

- Trujillo González, Y., Anguiano Escobar, B., & Cervantes Arreola, D. I. (2023). Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Realidades ante el discurso escolar de educación inclusiva. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.

Selso Loera Serrano

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0001-5579-7764>
slsmanuel.a.c@benmac.edu.mx

Jaime Flemate López

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-9100-8061>
jaimeflemate@benmac.edu.mx

Javier Tinajero Raudry

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0009-0009-8948-039X>
javiertinajero@benmac.edu.mx

Perceptions, Challenges, And Proposals To Mitigate Barriers Faced By Groups At Risk Of Exclusion In School Contexts**Abstract**

This chapter reports on a qualitative research study focused on analyzing the perceptions of sixth-semester students in the Bachelor's degree in Educational Inclusion regarding the causes of Groups at Risk of Exclusion. Situated within the context of a professional practicum at the Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho," the study addresses the urgency of mitigating Barriers to Learning and Participation (BLP) in basic education. Methodologically, an action-research cycle was deployed, enabling data triangulation through the use of field journals for in situ ethnographic recording, reflective analysis roundtables, and digital forms for systematizing findings. The results evidence a relevant formative tension: while pre-service teachers demonstrate solid theoretical competence in identifying systemic barriers, they face significant difficulties when designing operational, situated interventions for school management. Emerging proposals emphasize the need for continuous professional development and strengthening the school-family bond. It is concluded that exclusion is fundamentally perceived as a cumulative process of "lack of knowledge, disinterest, and omission" on the part of educational stakeholders. Consequently, the discussion highlights the importance of reorienting initial teacher training to equip future teachers with practical tools that foster an authentically inclusive school culture.

Keywords: Educational inclusion; Teacher training; Sociology of education; Access barriers; Basic education.

Percepções, Desafios e Propostas para Minimizar as Barreiras Enfrentadas por Grupos em Risco de Exclusão em Contextos Escolares

Resumo

O presente capítulo é um relato de pesquisa de corte qualitativo que se concentra na análise das percepções, desafios e propostas de estudantes do sexto semestre da Licenciatura em Inclusão Educativa sobre as causas que originam os Grupos em Risco de Exclusão (GRE). O estudo situa-se no contexto das práticas profissionais na Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” e aborda a urgência de mitigar as Barreiras para a Aprendizagem e a Participação (BAP) na educação básica. Metodologicamente, foi implantado um ciclo de pesquisa-ação que permitiu a triangulação de dados por meio do uso de cadernos de trabalho para registro etnográfico in situ, sessões de análise reflexiva e aplicação de formulários digitais para sistematizar os achados. Os resultados evidenciam uma tensão formativa relevante: embora os docentes em formação demonstrem sólida competência teórica para identificar as barreiras sistêmicas, enfrentam dificuldades significativas ao desenhar intervenções situadas para a gestão escolar. Nesse sentido, também mostram criatividade para elaborar propostas emergentes para promover a inclusão nas instituições educativas, particularmente dos GRE. Identificou-se também que eles enfatizam a necessidade de habilitação profissional contínua e do fortalecimento do vínculo escola-família. Conclui-se que a exclusão é percebida fundamentalmente como um processo acumulativo de “desconhecimento, desinteresse e omissão” por parte dos atores educativos. Em consequência, discute-se a importância de reorientar a formação inicial para dotar os futuros professores de ferramentas práticas que fomentem uma cultura escolar autenticamente inclusiva, bem como a urgência de implementar políticas a favor da inclusão educacional, da capacitação profissional para uma mudança da cultura escolar no atendimento aos grupos vulneráveis à exclusão social.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Formação de professores; Sociologia da educação; Barreiras de acesso; Educação básica.