

Trabajo Social, Educación Inclusiva e Intercultural: Hacia un Modelo Crítico de Intervención Basado en el Reconocimiento

Por Luis Manuel Rodríguez Otero

Luis Manuel Rodríguez Otero. Dr. en Trabajo Social. Docente-investigador de la Facultad de Trabajo Social de Culiacán en la Universidad Autónoma de Sinaloa (México) y de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (España).

Introducción

La educación inclusiva y la educación interculturalidad se han consolidado como ejes centrales en los discursos y los marcos normativos internacionales orientados a la transformación de los sistemas educativos. Organismos como la UNESCO han promovido reiteradamente la necesidad de garantizar tanto el acceso como la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, reconociendo la diversidad como un valor de los contextos educativos contemporáneos (Gordillo y Prado, 2024; Torrelles Montauny, 2022). Sin embargo, pese a los avances de los últimos años, diferentes estudios advierten sobre la existencia de una brecha persistente entre los principios de inclusión e interculturalidad y su implementación efectiva en las prácticas educativas, lo que limita su capacidad para incidir de manera estructural en la reducción de desigualdades (Fonseca Miranda et al. 2025; Petro Valencia, 2026).

En este contexto, el Trabajo Social en el ámbito educativo refiere a una especialización que está orientada en la intervención sobre las condiciones sociales que atraviesan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Santos et al. 2023). Tradicionalmente, su papel ha estado vinculado a funciones de mediación entre los sistemas de la escuela, la familia y la comunidad, así como a la atención de situaciones de vulnerabilidad y exclusión social (Navarro-Pérez et al. 2023). No obstante, cabe destacar que esta intervención tradicionalmente se ha desarrollado desde una perspectiva funcionalista, centrada en la gestión de problemáticas específicas más que en la transformación de las estructuras que las producen. Como consecuencia, el rol del Trabajo Social en la educación inclusiva e intercultural se presenta frecuentemente como difuso, fragmentado y subordinado a las lógicas institucionales del sistema educativo (García Merino et al. 2025).

Paralelamente, la noción de la interculturalidad se ha incorporado paulatinamente en las políticas educativas, aunque no siempre desde una perspectiva crítica. En muchos casos, se ha reducido a un enfoque superficial de reconocimiento de la diversidad cultural (centrado en la coexistencia de diferencias), pero sin cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades estructurales que las atraviesan (Jiménez Morales y Abril Hervás, 2024). En este sentido, la articulación entre la inclusión y la interculturalidad exige un abordaje que supere la dimensión normativa y se sitúe en un plano analítico que permita comprender las tensiones y las contradicciones inherentes a su implementación.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente incorporar marcos teóricos que permitan profundizar en la comprensión de las dinámicas de reconocimiento y desigualdad en los contextos educativos. La teoría del reconocimiento (Honneth, 2022) y la propuesta de justicia social (Fraser, 2008) ofrecen herramientas para analizar cómo se distribuyen el valor social, la visibilidad y la legitimidad entre los distintos sujetos implicados en los procesos educativos. Asimismo, estas perspectivas permiten problematizar no solo las condiciones materiales de la inclusión, sino también las dimensiones simbólicas y relacionales que configuran la experiencia educativa del alumnado diverso, sus familias y los profesionales que intervienen en estos contextos.

En este marco, el presente artículo parte de la premisa de que la educación inclusiva e intercultural no puede ser comprendida únicamente como un conjunto de principios normativos o prácticas pedagógicas, sino como un campo atravesado por tensiones estructurales vinculadas a la distribución desigual del reconocimiento y los recursos (Reveles Márquez et al. 2025). En consecuencia, el Trabajo Social, lejos de limitarse a una función de ajuste o compensación, posee el potencial de constituirse como un agente clave en la transformación de dichas dinámicas, siempre que su intervención se articule desde un enfoque crítico orientado a la justicia social. En este sentido, se realiza una revisión bibliográfica narrativa con el objetivo de analizar críticamente el papel del Trabajo Social en la educación inclusiva e intercultural y proponer un modelo analítico de intervención fundamentado en la teoría del reconocimiento.

Educación inclusiva y educación intercultural

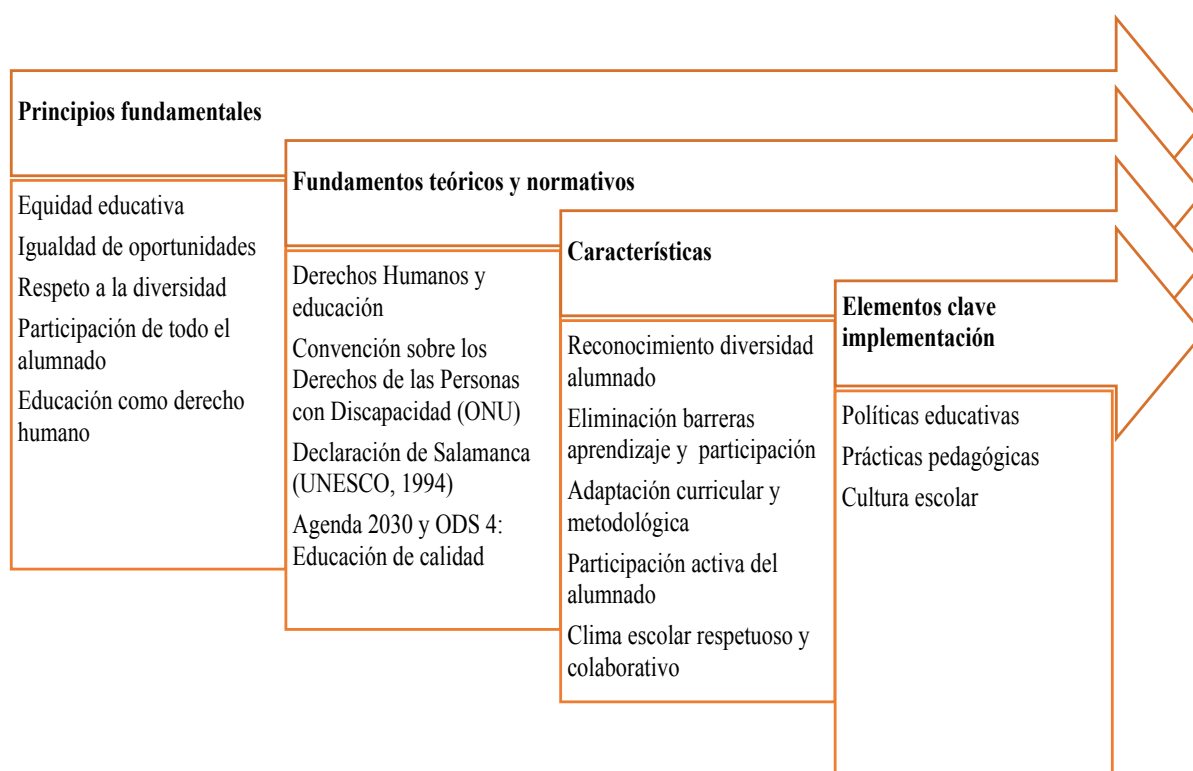
La educación inclusiva y la educación intercultural representan dos marcos fundamentales en la reconfiguración contemporánea de los sistemas educativos. Los cuales están orientados a garantizar la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la justicia social en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, a pesar de que ambos enfoques se han desarrollado en tradiciones teóricas y normativas diferentes, en la actualidad convergen en la necesidad de transformar las estructuras educativas que reproducen desigualdades (Gordillo y Prado, 2024; Torrelles Montañy, 2022).

La educación inclusiva se ha consolidado como un paradigma que trasciende la atención a colectivos específicos para situarse en una perspectiva amplia de derecho a la educación. Su evolución ha implicado un desplazamiento desde modelos centrados en la integración hacia enfoques que buscan la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo entornos educativos accesibles para todo el alumnado. Este enfoque se fundamenta en principios como: la equidad educativa, la igualdad de oportunidades, la participación activa y el reconocimiento de la educación como un derecho humano universal (Bell Rodríguez et al. 2022). Refiere a un enfoque educativo que está basado en el derecho humano a la educación que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, reconociendo la diversidad como un valor y no como un déficit.

Este paradigma implica la transformación de los sistemas, las culturas y las prácticas educativas para eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el logro de los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad o exclusión. No obstante, la educación inclusiva no se restringe a la atención de necesidades educativas específicas, sino que constituye un modelo orientado a la equidad y la justicia social, en el que la diversidad se integra como un elemento constitutivo del proceso educativo (Delgado et al 2022).

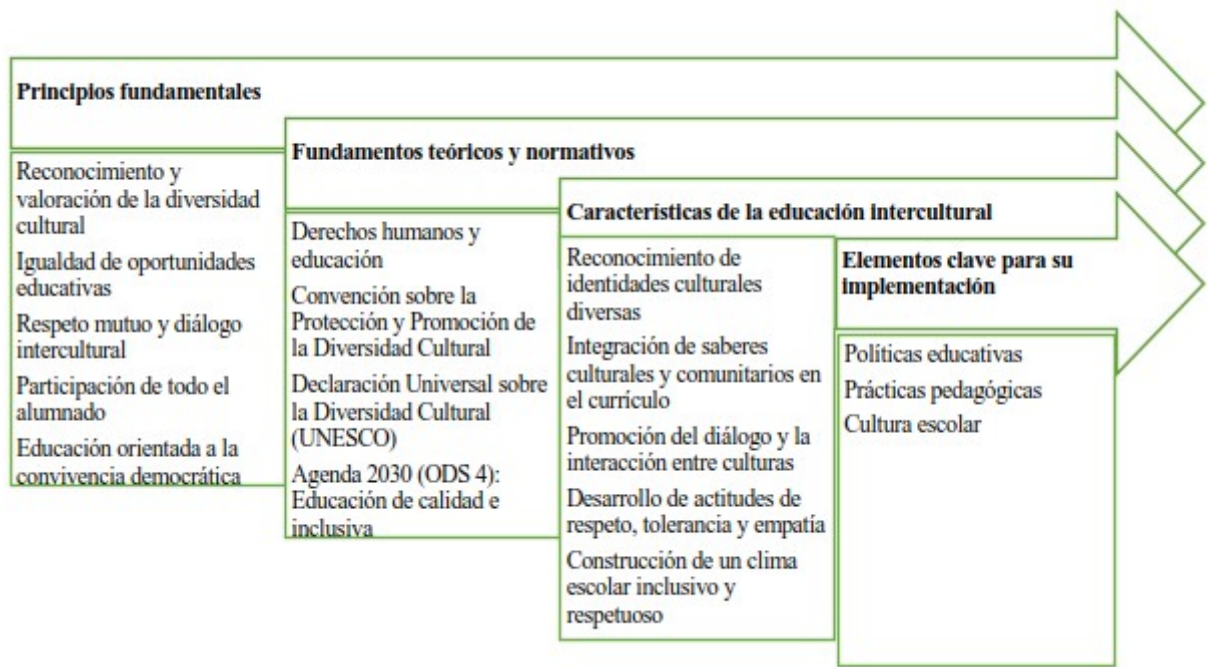
Por otro lado, la educación intercultural emerge como un enfoque orientado al reconocimiento, la valorización y la gestión de la diversidad cultural en los contextos educativos. A diferencia de aproximaciones más superficiales centradas en la mera coexistencia de diferencias, la perspectiva intercultural implica una apuesta por el diálogo, la interacción y la transformación de las relaciones entre grupos culturales en condiciones de mayor simetría. En este sentido, se configura como un paradigma que articula dimensiones pedagógicas, sociales y políticas, orientado a la construcción de entornos educativos más equitativos, inclusivos y democráticos. No obstante, su desarrollo ha estado marcado por tensiones entre enfoques descriptivos y perspectivas críticas que problematizan las desigualdades estructurales y las relaciones de poder (Ambrosio Prado y Luna-Nemecio, 2023; Arredondo Herrera y Paidicán Soto, 2023; Petro Valencia, 2026).

Figura 1. Educación inclusiva



Fuente: Bell Rodríguez et al. (2022), Delgado et al. (2022), Fonseca Miranda et al. (2025) y Gordillo y Prado (2024).

Figura 2. Educación intercultural



Fuente: Ambrosio Prado y Luna-Nemecio (2023), Arredondo Herrera y Paidicán Soto (2023) y Petro Valencia (2026).

A pesar de sus puntos de convergencia, ambos enfoques presentan diferencias analíticas relevantes. Mientras que la educación inclusiva ha centrado históricamente su atención en la eliminación de barreras estructurales que afectan al acceso, la participación y el aprendizaje, la educación intercultural ha puesto el foco en el reconocimiento de las identidades culturales y en la transformación de las relaciones entre grupos. Sin embargo, esta distinción no implica su separación, sino que pone de manifiesto la necesidad de una articulación que permita abordar simultáneamente las dimensiones materiales y simbólicas de la desigualdad educativa (Carabali Aponza, 2024; Ferrer Mejía et al. 2023).

En este sentido, la integración entre educación inclusiva e interculturalidad exige superar enfoques fragmentados y avanzar hacia marcos analíticos que permitan comprender cómo se configuran las dinámicas de exclusión y reconocimiento en los contextos educativos (Román-Soto, 2024). Esta articulación resulta especialmente relevante para el Trabajo Social, en tanto disciplina orientada a intervenir en las intersecciones entre desigualdad, diversidad y estructura social. Así, el desafío no reside únicamente en implementar prácticas inclusivas o interculturales, sino en reconfigurar las condiciones que hacen posible el reconocimiento efectivo de todos los sujetos en el espacio educativo.

En este contexto, el análisis de los modelos pedagógicos asociados a la educación inclusiva e intercultural permite identificar los marcos desde los cuales se han operacionalizado las dimensiones de inclusión, diversidad y reconocimiento en el ámbito educativo. Lejos de constituir un cuerpo homogéneo, estos modelos responden a tradiciones teóricas diversas que enfatizan distintos niveles de intervención: normativo, pedagógico y sociopolítico (**ver Tabla 1**).

Tabla 1. Modelos pedagógicos vinculados con la educación inclusiva e intercultural

Modelo	Principios clave	Aporte a la educación inclusiva	Aporte a la educación intercultural	Implicaciones para la práctica
Educación Inclusiva	Derecho a la educación para todos, eliminación de barreras, participación y aprendizaje de todo el alumnado	Promueve la atención a la diversidad y la eliminación de barreras de aprendizaje y participación	Reconoce la diversidad cultural, lingüística y social del alumnado	Adaptaciones curriculares, aprendizaje cooperativo, diseño universal para el aprendizaje
Educación Intercultural	Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, diálogo intercultural	Favorece la inclusión de estudiantes de diferentes contextos culturales	Promueve el respeto, el diálogo y la igualdad entre culturas	Incorporación de contenidos culturales diversos y metodologías participativas
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Accesibilidad universal al aprendizaje mediante múltiples formas de representación, acción y motivación	Permite que todos los estudiantes accedan al currículo independientemente de sus características	Facilita el reconocimiento de diversas formas de aprendizaje cultural	Diversificación de recursos, uso de tecnología educativa y flexibilización del currículo
Modelo Sociocultural del Aprendizaje	Aprendizaje mediado socialmente, interacción y construcción colectiva del conocimiento	Reconoce la diversidad de contextos sociales y culturales del alumnado	Considera la cultura como elemento central del aprendizaje	Trabajo colaborativo, aprendizaje entre pares y mediación docente
Educación basada en Derechos Humanos	Educación como derecho fundamental, igualdad, no discriminación	Garantiza el acceso equitativo a la educación	Promueve el respeto a la diversidad cultural y la dignidad humana	Educación en valores democráticos, justicia social e inclusión
Pedagogía Crítica	Conciencia crítica, transformación social, participación	Cuestiona las desigualdades estructurales que generan exclusión educativa	Analiza las relaciones de poder entre culturas y promueve el diálogo intercultural	Metodologías participativas, aprendizaje problematizador y reflexión crítica
Aprendizaje Cooperativo	Interdependencia positiva, interacción entre estudiantes	Favorece la inclusión mediante el trabajo conjunto entre estudiantes con diferentes capacidades	Promueve la convivencia y el respeto entre culturas	Actividades colaborativas y desarrollo de habilidades sociales
Modelo Tecnopedagógico (TPACK)	Integración del conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar	Facilita el acceso al aprendizaje mediante tecnologías adaptativas	Permite integrar contenidos culturales diversos mediante recursos digitales	Uso pedagógico de tecnología, recursos multimedia y aprendizaje digital

Fuente: Muñoz-Ortiz et al. (2023), Paguay Guacho et al. (2022) y Usán Supervía y Salavera Bordás (2020).

Trabajo Social en el ámbito educativo

El Trabajo Social en el ámbito educativo se configura como un espacio de intervención orientado a abordar las desigualdades sociales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su desarrollo histórico ha estado estrechamente vinculado a la atención de situaciones de vulnerabilidad, así como a la articulación entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa. En este sentido, su presencia en los centros educativos responde a la necesidad de incorporar una mirada socioeducativa que complemente la acción pedagógica, especialmente en contextos marcados por la diversidad social y cultural (García Merino et al. 2025; Navarro-Pérez et al. 2023).

El Trabajo Social educativo ha desempeñado funciones centradas en la gestión de problemáticas específicas y en la mediación entre los distintos sistemas que intervienen en el proceso educativo. Entre estas funciones destacan la mediación entre la familia y la escuela, la intervención en situaciones de vulnerabilidad social y la coordinación con instituciones externas (Ramón Pineda et al. 2019; Santos et al. 2023).

Por otro lado, la mediación entre la familia y la escuela ha constituido uno de los ejes principales de intervención, facilitando la comunicación, la resolución de conflictos y la implicación de las familias en el proceso educativo. Asimismo, la intervención en contextos de vulnerabilidad ha implicado la identificación de factores de riesgo, el acompañamiento socioeducativo del alumnado y la activación de recursos institucionales orientados a garantizar la continuidad escolar.

Por último, la coordinación institucional ha permitido articular respuestas integrales mediante el trabajo conjunto con servicios sociales, sanitarios y comunitarios (Gastañaga Moreno, 2004; Jausoro Alzola y Aranguren Vigo, 2019).

No obstante, estas funciones han sido desarrolladas, en muchos casos desde una lógica asistencial y compensatoria centrada en la respuesta a situaciones problemáticas más que en la transformación de las condiciones estructurales que las generan. Como consecuencia, el Trabajo Social ha tendido a ocupar una posición periférica dentro del sistema educativo, subordinada a las dinámicas institucionales y con limitada capacidad de incidencia en los procesos pedagógicos y organizativos (Gastañaga Moreno, 2004).

Figura 3. Trabajo Social y educación inclusiva e intercultural

Fundamentos comunes	Ámbitos de intervención	Funciones del Trabajo Social	Estrategias socioeducativas	Impacto en la educación
Derechos humanos Justicia social Equidad educativa Reconocimiento de la diversidad cultural Participación social y comunitaria	Atención a la diversidad Identificación de barreras sociales, culturales y familiares. Apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Inclusión educativa Promoción de igualdad de oportunidades. Prevención de exclusión escolar y abandono educativo. Interculturalidad Mediación cultural entre escuela, alumnado y familias. Promoción del respeto y el diálogo intercultural.	Diagnóstico socioeducativo. Intervención con familias y comunidad. Orientación y acompañamiento socioeducativo. Mediación en conflictos escolares. Diseño de programas de inclusión y convivencia.	Trabajo interdisciplinario con docentes y orientadores. Programas de convivencia escolar. Educación en valores y derechos humanos. Participación comunitaria. Intervención preventiva ante situaciones de vulnerabilidad.	Mejora del clima escolar. Reducción de desigualdades educativas. Fortalecimiento de la participación familiar y comunitaria. Promoción de una escuela democrática e inclusiva.

Fuente: Amilibia (2021) y Corrosa (2006).

En el contexto de la educación inclusiva e intercultural, el papel del Trabajo Social adquiere una relevancia estratégica, en tanto disciplina que opera en la intersección entre desigualdad, diversidad y estructura social. Desde esta perspectiva, su función no puede limitarse a la intervención reactiva ante situaciones de vulnerabilidad, sino que debe orientarse hacia la construcción de entornos educativos que favorezcan la participación, el reconocimiento y la equidad (ver Figura 3).

La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo está condicionada por diversos límites estructurales que restringen su capacidad transformadora. En primer lugar, por la existencia de un rol difuso que dificulta la consolidación de una identidad profesional clara. Por otro lado, debido a su posición subordinada dentro de la institución escolar que limita su autonomía. Asimismo, debido a la persistencia de un enfoque asistencialista y reactivo, centrado en la atención de casos individuales más que en la transformación de las condiciones estructurales que generan exclusión (Gastañaga Moreno, 2004; Jausoro Alzola y Aranguren Vigo, 2019).

Además, el Trabajo Social educativo se encuentra atravesado por tensiones que reflejan su posición ambivalente en el sistema educativo. A propósito, destaca la tensión entre control y

emancipación, al combinar funciones de regulación institucional con la promoción de la autonomía y la justicia social, así como la tensión entre intervención individual y estructural, debido al predominio de demandas centradas en casos frente a la necesidad de abordar causas de desigualdad. Estas contradicciones limitan su potencial transformador y evidencian la necesidad de enfoques críticos orientados al reconocimiento y la justicia social (Amilibia, 2021; Corrosa, 2006).

Teoría del reconocimiento y justicia social

La teoría del reconocimiento de Honneth (2022) sitúa el reconocimiento como base de la identidad y la autorrealización de los sujetos. Este se configura a través de tres esferas: la afectiva (vinculada a las relaciones de cuidado y al desarrollo de la autoconfianza), la jurídica (relacionada con el reconocimiento de derechos y el autorrespeto) y la social (asociada a la valoración de las capacidades e identidades en la comunidad). En el ámbito educativo, estas dimensiones permiten interpretar la inclusión y la exclusión como procesos atravesados por formas de reconocimiento o su ausencia.

Por otro lado, la propuesta de Fraser (2008) amplía esta perspectiva al integrar reconocimiento y redistribución como dimensiones interdependientes de la justicia social. Desde este enfoque, las desigualdades educativas no solo responden a carencias materiales, sino también a procesos de desvalorización simbólica. Por ello, la educación inclusiva e intercultural requiere intervenciones que articulen equidad en el acceso con reconocimiento de la diversidad.

La integración de ambos enfoques permite identificar dinámicas diferenciadas de reconocimiento en los contextos educativos. El alumnado diverso suele experimentar formas de reconocimiento deficitario, visibles en la falta de adecuación de las prácticas educativas a sus identidades y contextos. Las familias, especialmente en situaciones de vulnerabilidad o diversidad cultural, enfrentan procesos de invisibilización que limitan su participación. Por su parte, el Trabajo Social ocupa frecuentemente una posición de reconocimiento subordinado dentro del sistema educativo, lo que restringe su capacidad de incidencia estructural. En conjunto, estas dinámicas evidencian la necesidad de marcos analíticos que permitan abordar de forma integrada las dimensiones materiales y simbólicas de la desigualdad, situando el reconocimiento como eje central de la intervención socioeducativa.

En este sentido, se evidencian tensiones estructurales que limitan la implementación efectiva de la educación inclusiva e intercultural. Destaca la brecha entre los discursos de inclusión y las prácticas reales de exclusión, así como la tendencia a reducir la interculturalidad a dinámicas de asimilación que no cuestionan las relaciones de poder. Asimismo, persiste una lógica de homogeneización que dificulta la adaptación del sistema educativo a contextos diversos.

A propósito, el Trabajo Social enfrenta limitaciones que restringen su capacidad transformadora. Entre ellas, la fragmentación del rol y la falta de definición clara de sus funciones, la creciente burocratización de la intervención y el predominio de enfoques reactivos centrados en la gestión de casos. Estas dinámicas refuerzan su posición periférica dentro del sistema educativo.

Asimismo, las barreras se configuran en tres niveles. En el plano estructural, la desigualdad socioeconómica condiciona las trayectorias educativas. En el ámbito institucional, la rigidez organizativa limita la implementación de prácticas inclusivas. En el plano cultural, los prejuicios y estereotipos generan dinámicas de exclusión simbólica que afectan al alumnado y sus familias. No obstante, el Trabajo Social posee un potencial transformador relevante. El enfoque comunitario permite fortalecer la participación y las redes sociales; la mediación intercultural crítica favorece el

diálogo y la transformación de relaciones de poder; y la intervención interdisciplinar facilita respuestas integrales. Estos elementos posicionan al Trabajo Social como un actor clave en la promoción de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

Propuesta de modelo analítico

El modelo crítico de intervención propuesto se fundamenta en la articulación de tres marcos teóricos complementarios que permiten comprender y transformar las dinámicas de desigualdad presentes en los contextos educativos. En primer lugar, la teoría del reconocimiento sitúa el reconocimiento como condición central para la construcción de la identidad y la participación social de los sujetos, permitiendo interpretar los procesos de inclusión y exclusión como expresiones de reconocimiento pleno, deficitario o negado. En segundo lugar, la propuesta de justicia social introduce la necesidad de articular reconocimiento y redistribución, subrayando que las desigualdades educativas no pueden abordarse únicamente desde una dimensión cultural o simbólica, sino también desde las condiciones materiales que las producen. Finalmente, el modelo se inscribe en un enfoque crítico que cuestiona las estructuras institucionales y sociales que generan exclusión, orientando la intervención hacia la transformación de dichas condiciones.

A partir de estos fundamentos, el modelo se estructura en torno a tres dimensiones interrelacionadas:

- La dimensión de inclusión se orienta a garantizar el acceso, la participación y la equidad en los procesos educativos, no solo mediante la eliminación de barreras, sino también a través de la generación de condiciones que permitan una participación activa y significativa del alumnado.
- La dimensión intercultural incorpora el diálogo, el reconocimiento de las diferencias y la transformación de las relaciones sociales como elementos centrales, superando enfoques limitados a la mera coexistencia cultural y promoviendo interacciones basadas en la equidad y el respeto mutuo.
- La dimensión del Trabajo Social, esta se configura como el eje operativo del modelo, desde una perspectiva de intervención crítica que integra la mediación transformadora y la acción comunitaria, ampliando el alcance de la intervención más allá del ámbito escolar e incorporando a las familias y a la comunidad como actores clave en los procesos educativos.

Tabla 2. Modelo de Intervención Socioeducativa Basado en el Reconocimiento

Componente	Elementos clave	Descripción	Implicaciones para la práctica
Fundamentos teóricos	Teoría del reconocimiento (Axel Honneth); Justicia social (Nancy Fraser); Enfoque crítico	Base conceptual que integra reconocimiento, redistribución y transformación de las estructuras de desigualdad	Orientación hacia intervenciones que combinen equidad material y reconocimiento simbólico

Dimensión: Inclusión	Acceso; Participación; Equidad	Garantía de condiciones educativas justas para todo el alumnado, eliminando barreras estructurales y pedagógicas	Diseño de prácticas inclusivas, adaptación curricular y promoción de la participación activa
Dimensión: Interculturalidad	Diálogo; Reconocimiento de diferencias; Transformación social	Promoción de relaciones equitativas entre culturas, superando enfoques asimilacionistas	Incorporación de contenidos culturales diversos y desarrollo de prácticas de diálogo intercultural
Dimensión: Trabajo Social	Intervención crítica; Mediación transformadora; Acción comunitaria	Intervención socioeducativa orientada a la transformación de desigualdades y al fortalecimiento del reconocimiento	Trabajo con familias y comunidad, mediación intercultural y desarrollo de redes socioeducativas
Articulación del modelo	Relación entre dimensiones; Dinámica interactiva; Enfoque sistémico	Integración de inclusión, interculturalidad y Trabajo Social en un sistema dinámico de intervención	Coordinación interdisciplinar e intervención en niveles individual, institucional y comunitario
Resultados esperados	Justicia educativa; Reconocimiento social; Reducción de desigualdades	Impacto en la equidad, la participación y el reconocimiento de los sujetos en el sistema educativo	Mejora del clima escolar, inclusión efectiva y transformación de las relaciones sociales

Fuente: elaboración propia.

La articulación entre estas dimensiones se concibe desde un enfoque sistémico y dinámico, en el que inclusión, interculturalidad y Trabajo Social no operan de manera aislada, sino en constante interacción. Esta interrelación permite abordar simultáneamente las dimensiones estructurales, culturales y relacionales de la desigualdad educativa, favoreciendo intervenciones más integrales y coherentes con los principios de justicia social. En este sentido, el modelo plantea la necesidad de intervenir en múltiples niveles (individual, institucional y comunitario) mediante estrategias coordinadas que integren la acción pedagógica y socioeducativa.

Como resultado, el modelo se orienta a la promoción de la justicia educativa, entendida como la garantía de condiciones equitativas de acceso, participación y aprendizaje; al fortalecimiento del reconocimiento social de los sujetos, especialmente del alumnado diverso y sus familias; y a la reducción de las desigualdades educativas tanto en su dimensión material como simbólica. De este modo, se configura como una propuesta que no solo busca mejorar la inclusión en términos operativos, sino reconfigurar las condiciones que hacen posible el reconocimiento efectivo en los contextos educativos.

Conclusión

El presente estudio ha permitido analizar críticamente la relación entre educación inclusiva, educación intercultural y Trabajo Social, evidenciando que, a pesar de los avances normativos y discursivos, persisten importantes brechas entre los principios que orientan estos enfoques y su implementación efectiva en los contextos educativos. En particular, se ha identificado que las dinámicas de exclusión no responden únicamente a limitaciones pedagógicas, sino a estructuras más amplias de desigualdad que operan tanto en el plano material como en el simbólico.

A lo largo del análisis, se han puesto de manifiesto diversas tensiones estructurales que atraviesan el sistema educativo, tales como la distancia entre inclusión formal y exclusión real, la reducción de la interculturalidad a lógicas de asimilación y la persistencia de modelos homogeneizadores que dificultan la atención a la diversidad. Estas tensiones se ven reforzadas por barreras de carácter estructural, institucional y cultural, que limitan la capacidad de los centros educativos para desarrollar prácticas verdaderamente inclusivas e interculturales.

En este contexto, el Trabajo Social en el ámbito educativo se configura como un actor con potencial transformador, pero también condicionado por importantes limitaciones. La fragmentación del rol, la burocratización de la intervención y el predominio de enfoques asistencialistas contribuyen a situarlo en una posición periférica dentro del sistema educativo, restringiendo su capacidad de incidir en las dinámicas estructurales de desigualdad. Asimismo, la práctica profesional se encuentra atravesada por tensiones entre control y emancipación, así como entre intervención individual y estructural, lo que refleja la complejidad de su posicionamiento en el campo socioeducativo.

Frente a estas limitaciones, el artículo ha propuesto el Modelo de Intervención Socioeducativa Basado en el Reconocimiento como una aportación teórica orientada a integrar las dimensiones de inclusión, interculturalidad y Trabajo Social desde un enfoque crítico. Este modelo, fundamentado en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y en la concepción de justicia social de Nancy Fraser, permite comprender la educación como un espacio en el que se configuran relaciones de reconocimiento diferencial, y plantea la necesidad de intervenir simultáneamente en las dimensiones estructurales, culturales y relacionales de la desigualdad.

Desde esta perspectiva, la principal contribución del estudio radica en la construcción de un marco analítico que reconfigura el papel del Trabajo Social en el ámbito educativo, desplazándolo desde una lógica reactiva y asistencial hacia un enfoque orientado a la transformación de las condiciones que producen exclusión y reconocimiento desigual. En este sentido, el modelo propuesto no solo amplía las posibilidades de intervención socioeducativa, sino que ofrece una base conceptual para el diseño de prácticas más coherentes con los principios de justicia social, equidad y reconocimiento de la diversidad.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones derivadas de su carácter teórico y de revisión narrativa, lo que abre la necesidad de futuras investigaciones orientadas a la validación empírica del modelo propuesto. En particular, resulta pertinente desarrollar estudios de caso, investigaciones aplicadas y análisis comparativos que permitan evaluar su implementación en distintos contextos educativos.

En conclusión, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva e intercultural requiere no solo la incorporación de nuevas metodologías o políticas, sino una transformación profunda de las relaciones de reconocimiento que estructuran el sistema educativo. En este proceso, el Trabajo Social puede desempeñar un papel central, siempre que su intervención se articule desde enfoques críticos que permitan cuestionar y transformar las desigualdades existentes.

Bibliografía

- Ambrosio Prado, R. y Luna-Nemecio, J. M. (2023). La educación intercultural desde el enfoque de la sustentabilidad socioformativa. *Revista enfoques educacionales*, 20(1), 37-53. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.68801>
- Amilibia, I. (2021). *Trabajo Social y escuelas*. Espacio editorial, Buenos Aires.
- Arredondo Herrera, P. y Paidicán Soto, M. Ángel. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I. y Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 101–116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Carabali Aponza, M. (2024). Pedagogía crítica desde el Enfoque Intercultural en Educación Básica primaria: Revisión Sistemática. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(3), 237–260. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255>
- Corrosa, N., López, E. y Monticelli, J. M. (2006). *El trabajo social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Espacio editorial.
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845002/28071845002.pdf>
- Ferrer Mejía, M. L., Ferrer Peñaranda, L. A., Bellodas Hurtado, M. D., Asnate Salazar, E. J., Puelles Cacho, L. y Zambrano Guimaray, J. I. (2023). *Universidad Inclusiva e Intercultural en Latinoamérica: una Visión de los Marcos Genéricos*. Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo.
- Fonseca Miranda, B. N., López Merino, M. E. y Revelo Chicaiza, P. A. (2025). Inclusión educativa y su marco legal: evaluación del cumplimiento de políticas de educación inclusiva y su impacto en las practicas pedagógicas en la educación básica. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.63969/vynjym42>
- Fraser, N (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- García Merino, M. J., Parrales Choez, C. M., Quijije Pihuave, P. F., Mendoza Intriago, G. M. y Parrales Pincay, V. A. (2025). Educación inclusiva y vulnerabilidad socioeconómica: desafíos y aportes del Trabajo Social en contextos de desigualdad. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias*, 2(3), 1594-1619. <https://doi.org/10.71112/f0yh1x35>
- Gastañaga Moreno, J. L. (2004). Trabajo Social, familia y escuela. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 255-271. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110255A>
- Gordillo, M. y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Honneth, A. (2022). ¿Teoría del reconocimiento como teoría crítica de la sociedad? Entrevista a

- Axel Honneth. *Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 2(4), 177–188. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.68655>
- Jausoro Alzola, K. y Aranguren Vigo, E. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, (68), 25-35. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.02>
- Jiménez Morales, J. y Abril Hervás, D. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. *América Latina Hoy*, 94, e31364. <https://doi.org/10.14201/alh.31364>
- Muñoz-Ortiz, W. W, García-Mera, G. M., Esteves-Fajardo, Z. I. y Peñalver-Higuera, M. J. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 167-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- Navarro-Pérez, J.-J., Tarín-Cayuela, M., Carroll, A. y Capella, S. (2023). Involvement and affectivity in the professional practice of Social Work and Social Education. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (31), 50–65. <https://doi.org/10.7203/realia.31.27097>
- Paguay Guacho, E. P., Cantuña Adriano, G. H., Carrillo Baldeón, M. D. y Cevallos Vizuete, M. G. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(3), 73–87. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/135>
- Petro Valencia, Y. M. (2026). La educación intercultural en América Latina: análisis sistemático temporal 2020 - 2025. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 3(1), 90-97. <https://doi.org/10.70625/rlice/488>
- Ramón Pineda, M. Á., Lalangui Pereira, J. H., Guachichulca Ordóñez, L. A. y Espinoza Freire, E. E. (2019). Competen cias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Conrado*, 15(66), 219-229. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Reveles Márquez, J. J., Arias Maldonado, D. y Ceballos Gurrola, E. (2025). La Paradoja de la Inclusión: Análisis de las Nuevas Formas de Exclusión en Políticas Educativas: The Paradox of Inclusion: Analyzing New Forms of Exclusion in Educational Policies. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(5), 30 – 43. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4585>
- Román-Soto, D. (2024). Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnósis reflexiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(52), 214-231. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2656>
- Santos, V. P., Naranjo Pinela, T. C., Naranjo, Cedillo Romero, E. C. y Mayanza Paucar, O. A. (2023). Acción del Trabajador Social en el ámbito educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 315-329. Epub 09 de enero de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.517>

Torrelles Montauny, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo xxi: legislación y planes de las comunidades autónomas. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15(3), 315-336. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>

Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2020). *Metodologías activas en el aula. Innovación educativa para el fomento del aprendizaje significativo del alumnado*. Editorial Pregunta.