RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 26/08/2026 | aceito: 29/08/2026 | publicação: 01/09/2026

El coordinador pedagógico y la inclusión escolar: el papel de la coordinación en la promoción de la educación inclusiva y equitativa

O coordenador pedagógico e a inclusão escolar: o papel da coordenação na promoção da educação inclusiva e equitativa

The pedagogical coordinator and school inclusion: the role of coordination in promoting inclusive and equitable education

Mônica da Silva de Oliveira, mestranda, silvamonicaoliveira@gmail.com
Mílvio da Silva Ribeiro, professor doutor, milvio.geo@gmail.com

Resumen: Este artículo investiga como el coordinador pedagógico contribuye para la efectivación de la educación inclusiva y de la equidad escolar, con foco en su actuación junto al equipo docente y a los demás profesionales de la escuela. Ante la ampliación continua de las matrículas de estudiantes público-objetivo de la educación especial en las clases comunes, el coordinador es comprendido como articulador de los procesos pedagógicos y agente potencializador de la inclusión. Se adoptó como ruta metodológico la revisión integradora, de abordaje cualitativo, descriptivo y de naturaleza básica, organizada en las seis fases propuestas por Botelho, Cunha y Macedo (2011), teniendo como corpus producciones científicas publicadas entre 2019 y 2025, complementadas por referenciales teóricos consolidados del campo. Los datos fueron analizados por la técnica de análisis de contenido (Bardin), de la cual emergieron cinco categorías: apoyo a la adaptación de prácticas pedagógicas; formación continuada dirigida a la diversidad; articulación con el equipo multidisciplinar; desafíos en la implementación de políticas inclusivas; y empatía y mirada sensible a las diferencias. Los resultados indican que el coordinador favorece la inclusión y la equidad cuando asume posición articuladora y moviliza el trabajo colectivo, pero que su actuación es frecuentemente limitada por la sobrecarga de tareas burocráticas, por la fragilidad de la formación específica y por la descontinuidad de las políticas. Se concluye que la inclusión no puede ser delegada exclusivamente al coordinador: se trata de responsabilidad colectiva que demanda apoyo institucional, formación continuada y corresponsabilización de toda la comunidad escolar.

Palabras clave: Coordinación pedagógica. Inclusión escolar. Formación continua. Educación inclusiva.

Resumo: Este artigo investiga como o coordenador pedagógico contribui para a efetivação da educação inclusiva e da equidade escolar, com foco em sua atuação junto à equipe docente e aos demais profissionais da escola. Diante da ampliação contínua das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, o coordenador é compreendido como articulador dos processos pedagógicos e agente potencializador da inclusão. Adotou-se como percurso metodológico a revisão integrativa, de abordagem qualitativa, descritiva e de natureza básica, organizada nas seis fases propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), tendo como corpus produções científicas publicadas entre 2019 e 2025, complementadas por referenciais teóricos consolidados do campo. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin), da qual emergiram cinco categorias: apoio à adaptação de práticas pedagógicas; formação continuada voltada à diversidade; articulação com a equipe multidisciplinar; desafios na implementação de políticas inclusivas; e empatia e olhar sensível às diferenças. Os resultados indicam que o coordenador favorece a inclusão e a equidade quando assume posição articuladora e mobiliza o trabalho coletivo, mas que sua atuação é frequentemente limitada pela sobrecarga de tarefas burocráticas, pela fragilidade da formação específica e pela descontinuidade das políticas. Conclui-se que a inclusão não pode ser delegada exclusivamente

ao coordenador: trata-se de responsabilidade coletiva que demanda apoio institucional, formação continuada e corresponsabilização de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Inclusão escolar. Formação continuada. Educação inclusiva.

Abstract: This article investigates how the pedagogical coordinator contributes to the realization of inclusive and equitable education, focusing on their work alongside the teaching team and other school professionals. Given the continuous growth in the enrollment of special-education target students in regular classrooms, the coordinator is understood as an articulator of pedagogical processes and an agent that fosters inclusion. The methodological approach was an integrative review, qualitative, descriptive and basic in nature, organized into the six phases proposed by Botelho, Cunha and Macedo (2011), with a corpus of scientific works published between 2019 and 2025, complemented by consolidated theoretical references. Data was analyzed through content analysis (Bardin), yielding five categories: support for adapting pedagogical practices; continuing education focused on diversity; articulation with the multidisciplinary team; challenges in implementing inclusive policies; empathy and a sensitive view of differences. Results indicate that the coordinator fosters inclusion and equity when assuming an articulating role and mobilizing collective work, but that their action is often limited by the overload of bureaucratic tasks, the fragility of specific training, and policy discontinuity. It is concluded that inclusion cannot be delegated solely to the coordinator: it is a collective responsibility requiring institutional support, continuing education, and shared accountability across the whole school community.

Keywords: Pedagogical coordination. School inclusion. Continuing education. Inclusive education.

1. Introducción

La escuela contemporánea se constituye como espacio plural, en el cual sujetos con trayectorias, ritmos y necesidades diversas conviven y experimentan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pensar la organización de ese proceso exige, por lo tanto, considerar la heterogeneidad que caracteriza cada clase y cada estudiante. En ese escenario, la inclusión escolar dejó de ser una pauta accesoria para convertirse en uno de los principales desafíos enfrentados por los sistemas de enseñanza, demandando prácticas pedagógicas que no apenas reconozcan, sino efectivamente integren a todos los estudiantes (ROSARIO; PAPI, 2023).

La relevancia del tema es reforzada por datos recientes. Según el Censo Escolar de 2023, del total de 1.617.420 matrículas de la educación especial en clases comunes en Brasil, 607.144 correspondían a estudiantes con Trastorno del espectro Autista (TEA), lo que representa un 37,5% de ese conjunto (SOUZA; PIMENTEL, 2025). El crecimiento continuo de esas matrículas evidencia que la escuela común es, hoy, el local privilegiado de la escolarización de estudiantes público-objetivo de la educación especial, exigiendo de sus profesionales respuestas pedagógicas calificadas.

En el plano normativo, el derecho a la educación inclusiva es amparado por un conjunto robusto de marcos legales. La Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley no 9.394/1996), la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), la Ley no 12.764/2012, que instituye la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con Trastorno del espectro Autista y la Ley Brasileña de Inclusión (Ley no 13.146/2015) consolidan, en el ámbito interno, principios ya firmados internacionalmente por la Declaración de Salamanca (1994). Estos dispositivos representan logros significativos; sin embargo, la existencia de garantías legales no asegura, por sí sola, la efectivación de la inclusión en la práctica cotidiana de las escuelas (SOUZA; PIMENTEL, 2025).

Conviene distinguir la integración de la inclusión. Conforme Mantoan (2003), la inclusión escolar no cabe en el paradigma tradicional de la educación: mientras que la integración presupone que el estudiante se adapte a la escuela, la inclusión demanda que la escuela se reorganize para acoger y atender a las particularidades de todos. Se trata de desplazar el foco de la deficiencia para las potencialidades del educando, rompiendo con barreras físicas, atitudinales y pedagógicas. A ese esfuerzo se suma el principio de equidad, que, diferentemente de la igualdad formal, reconoce que tratar de modo justo implica ofrecer a cada estudiante las condiciones específicas de que necesita para aprender, adaptando reglas y estrategias en función de las características individuales.

Es en ese punto que la actuación del coordinador pedagógico se torna estratégica. De acuerdo con Pinto (2011), el coordinador es el profesional responsable de articular, en el ámbito escolar, las intencionalidades, las acciones y las concepciones pedagógicas que orientan el proceso educativo. Aunque su actuación ocurra fuera de la sala de clases, su trabajo está dirigido al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas en ese espacio (SOUZA; PIMENTEL, 2025). Su singularidad reside justamente en la posibilidad de mediar la práctica docente, movilizar conocimientos colectivos y fomentar la formación continuada, dimensiones directamente implicadas en la construcción de una escuela inclusiva y equitativa. Sin embargo, el coordinador no realiza solo las transformaciones necesarias; es por medio de la colectividad y de la definición de intencionalidades comunes que la realidad escolar se transforma (FRANCO, 2008).

Delante de esas consideraciones, la pregunta orientadora del artículo consiste en: ¿de qué manera la coordinación pedagógica contribuye para la efectivación de la educación inclusiva y de la equidad escolar? El objetivo general de este estudio es investigar como el coordinador pedagógico contribuye para la efectivación de la educación inclusiva y de la

equidad escolar. Como objetivos específicos, se busca: analizar como el coordinador apoya a los profesores en la adaptación de prácticas pedagógicas; discutir el papel de la formación continuada dirigida a la diversidad y a la inclusión y examinar la articulación del coordinador con el equipo multidisciplinar.

Se justifica la investigación por la creciente importancia de las prácticas educativas inclusivas y por la necesidad de un liderazgo pedagógico capaz de orientar y apoyar a los docentes en la implementación de estrategias eficaces delante de la diversidad. Además de la introducción, el artículo se organiza en cuatro secciones: el referencial teórico, que sitúa la constitución del coordinador y los conceptos de inclusión y equidad; el material y método, que detalla el recorrido de la revisión integradora; los resultados y la discusión, organizados en cinco categorías analíticas; y las consideraciones finales.

2. Marco Teórico

Esta sección presenta los aportes que fundamentan el análisis. Se Discute, inicialmente, la constitución y la identidad profesional del coordinador pedagógico; en seguida, los conceptos de inclusión escolar y equidad; y, por último, la comprensión del coordinador como agente de inclusión.

2.1 La constitución y la identidad del coordinador pedagógico

La figura del coordinador pedagógico resulta de un proceso histórico de reconfiguración de las funciones no docentes en la escuela brasileña. Las antiguas habilitaciones de supervisor escolar y orientador educativo, marcadas por una concepción tecnicista y por un carácter fiscalizador del trabajo docente, fueron gradualmente sustituidas por la idea de un pedagogo unitario, profesional multitarea que concibe el proceso educativo en su totalidad (PINTO, 2011). Si, por un lado, esa unificación trajo ganancias al superar la fragmentación del trabajo pedagógico, por otro, acarreó la acumulación de atribuciones y, frecuentemente, la precarización de las condiciones de trabajo (CATANANTE; DIAS, 2017).

A diferencia de la imagen distorsionada que reduce el coordinador a un burócrata, fiscal o mero mediador de conflictos, su actuación cotidiana es multifacética y lo posiciona como agente de transformación en la escuela (CHAGAS; MATTOS; SANTOS, 2014, apud PERERA, 2025). Para Franco (2008), es fundamental que el profesional de la coordinación se perciba como aquel educador que necesita producir la articulación crítica entre los profesores y su contexto, entre la teoría educacional y la práctica educativa, en un proceso simultáneamente formativo y emancipador. Su principal función, en la perspectiva de la construcción colectiva

del Proyecto Político-Pedagógico (PPP), sería movilizar los diferentes conocimientos de los profesionales que actúan en el espacio escolar, con vistas al aprendizaje significativo de los estudiantes.

La investigación nacional coordinada por Placco, Souza y Almeida (2012) ofreció importantes parámetros para la comprensión de ese profesional. Las autoras identificaron que la formación continuada docente es apuntada como la principal atribución del coordinador, pero que su actuación es tensionada por dificultades concretas: la remuneración, la gran cantidad de tareas, el poco tiempo para realizarlas y la falta de formación específica. Pires (2004) sintetiza esa tensión al afirmar que la principal atribución del coordinador pedagógico consiste en planificar, organizar y acompañar el desarrollo de las acciones didáctico-pedagógicas de la institución de enseñanza. Cuanto más ese profesional dirige su actuación para las responsabilidades que caracterizan su función, mayor tiende a ser el reconocimiento y la efectividad de su trabajo. Por otro lado, cuando se aleja de esas atribuciones, independientemente de las razones, aumentan las dudas, los conflictos y la falta de comprensión sobre su papel y sus responsabilidades en el contexto escolar (PIRES, 2004).

La indefinición de papeles agrava ese cuadro. Investigaciones conducidas por la Fundación Victor Civita revelaron que los regimientos de cinco secretarías estatales reunían, sumadas, más de dos cientos de atribuciones destinadas al coordinador, y que expectativas distintas recaen sobre él: la dirección espera el cumplimiento de las determinaciones de la secretaría; los profesores, apoyo en las dificultades de clase; y las familias, atención, muchas veces sin claridad sobre cuáles son, de hecho, sus funciones (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Esa multiplicidad de demandas, al mismo tiempo en que confiere al coordinador la sensación de ser indispensable, puede alejarlo de su papel formativo, comprometiendo la construcción de una identidad profesional consolidada.

En ese sentido, se verifica que la identidad del coordinador se fortalece cuando él se mantiene próximo de las actividades que fundamentan su función, especialmente la articulación y la formación, y se fragiliza cuando absorbido por tareas administrativas que lo alejan del trabajo pedagógico. Como observan Placco, Souza y Almeida (2012), la superación de las actividades cotidianas de la escuela exige un trabajo colectivo que, a su vez, requiere la presencia y la actuación de un articulador de los procesos educativos capaz de actuar en espacios-tiempos diferenciados, atributo que define, en esencia, la especificidad de la coordinación.

2.2 Inclusión escolar y equidad: conceptos y fundamentos

La inclusión no se reduce a un movimiento único, sino que configura una pluralidad de luchas en defensa de una sociedad que considere a todos sus miembros como ciudadanos legítimos (ROSARIO; PAPI, 2023). En el campo educacional, la inclusión puede ser entendida como el proceso que asegura a todo y cualquier estudiante el espacio para experimentar la escuela a partir de sus particularidades. Los conceptos de inclusión y exclusión están intrínsecamente ligados: se habla en inclusión precisamente porque la exclusión existe y genera procesos de resistencia a la participación de los excluidos.

Mantoan (2003) describe la evolución de la educación especial en fases sucesivas, del abordaje asistencialista a la centrada en aspectos médicos y psicológicos, y de esta a la integración y, finalmente, a la inclusión total e incondicional. La autora resalta que enseñar en la perspectiva inclusiva significa resignificar el papel del profesor, de la escuela y de las prácticas pedagógicas usuales en el contexto excluyente de la enseñanza. La escuela es convocada a romper paradigmas y a crear espacios cada vez más inclusivos, desplazando la centralidad de la deficiencia para las potencialidades del educando.

Este debate se articula el principio de equidad. Mientras que la igualdad presupone un trato idéntico a todos, la equidad adapta la regla a cada caso específico para hacerla más justa; incluir, en ese sentido, significa propiciar al estudiante condiciones de aprendizaje acordes con sus características individuales (GONZAGA; BORGES, 2018, apud NOGUEIRA, 2019). La Base Nacional Común Curricular (BNCC) trajo la discusión sobre la equidad del plan estrictamente legal para el terreno de las prácticas pedagógicas, atribuyendo al coordinador la tarea de comprender los derechos de aprendizaje y de buscar metodologías y orientaciones para que esas aprendices se efetiven para todos.

Desde el punto de vista de los organismos internacionales, la inclusión y la equidad son comprendidas como principios indisociables para la garantía de una educación de calidad para todos. El manual de la UNESCO (2019) destaca el papel de los coordinadores en la identificación de las barreras a la inclusión presentes en sus escuelas y en el estímulo de un enfoque flexible de las prácticas, valorizando los puntos fuertes ya existentes en la institución y en la comunidad. La inclusión y la equidad dejan de ser, así, metas abstractas y pasan a constituir criterios concretos de evaluación continua del trabajo escolar.

2.3 El coordinador pedagógico como agente de inclusión

La naturaleza de sus atribuciones coloca al coordinador en una posición privilegiada para acompañar los procesos pedagógicos para promover la concretización del paradigma inclusivo (SOUZA; PIMENTEL, 2025). Aguiar (2015) sostiene que la presencia de un estudiante con deficiencia demandará del coordinador y de todo el equipo escolar una mirada sensible, capaz de ver, además de la deficiencia, un sujeto con derechos, deberes, deseos y necesidades, esto es, un ser de aprendizaje. En esa dirección, el coordinador puede contribuir con la inclusión a medida que auxilia al profesor a pensar y a elaborar los encaminamientos necesarios, comprendiendo que la escuela tiene una intencionalidad formativa concretizada por medio de la construcción e implementación de sus documentos orientadores, sobre todo el PPP.

Cabe resaltar, sin embargo, que incluir es tarea de todos los que actúan en la escuela, no debiendo recaer sobre un único equipo o profesional. Se comprende, así, que el papel del coordinador es el de articulador de una red de apoyo a la inclusión, instigando la reflexión conjunta y la toma de decisiones colectivas, de modo que todos se sientan partícipes del proceso (SOUZA; PIMENTEL, 2025).

3. Material y Método

Esta investigación se caracteriza como revisión integradora de la literatura, de abordaje cualitativo, descriptivo y de naturaleza básica. La revisión integradora fue elegida por posibilitar la síntesis y el análisis del conocimiento científico ya producido sobre el tema investigado, permitiendo reunir, de forma sistemática, hallazgos dispersos en diferentes estudios y construir un panorama del estado del arte (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

El recorrido metodológico siguió las seis fases propuestas por Botelho, Cunha y Macedo (2011): (1) identificación del tema y formulación de la cuestión de investigación; (2) establecimiento de los criterios de inclusión y exclusión y búsqueda en la literatura; (3) definición de las informaciones a ser extraídas de los trabajos seleccionados; (4) evaluación de los estudios incluidos; (5) interpretación de los resultados; y (6) síntesis del conocimiento.

La búsqueda fue realizada en las bases y bibliotecas electrónicas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Catálogo de Teses y Direcciones de la CAPES y Google Académico, además de periódicos especializados del área de educación. Los descriptores utilizados fueron: “coordenador pedagógico”, “inclusión escolar”, “equidad” y “educación inclusiva”. Se estableció como recorte temporal el período de 2008 a 2025, privilegiando la producción más

reciente; se admitieron, sin embargo, referenciales teóricos consolidados anteriores al recorte cuando indispensables a la fundamentación.

Fueron adoptados como criterios de inclusión: trabajos completos, en lengua portuguesa, disponibles íntegramente, que abordasen simultáneamente la coordinación pedagógica o la gestión escolar y la inclusión de estudiantes público-objetivo de la educación especial. Como criterios de exclusión: trabajos duplicados, resúmenes aislados y estudios que tratasen del pedagogo apenas como profesor regente, sin vínculo con la función de coordinación. A partir de la lectura de los títulos, resúmenes y consideraciones finales y, en los casos en que esas informaciones no fueron suficientes, del texto completo, se constituyó el corpus de análisis presentado en el Cuadro 1.

Cuadro 1 — Corpus de análisis de la revisión integradora

Autor (es) – Año	Título	Tipo – Fuente
Nogueira (2019)	La coordinación pedagógica en el proceso de inclusión de un niño con discapacidad (TEA) en la educación infantil	TCC (UFMG)
Rosario y Papi (2023)	La coordinación pedagógica y su relación con la inclusión educacional	Artículo / revisión integradora (Revista Valore)
Souza y Pimentel (2025)	La coordinación pedagógica en la inclusión de estudiantes con TEA	Artículo / revisión bibliográfica (Diálogos y Diversidad)
Pereira (2025)	Coordinador pedagógico y la Educación Especial	Artículo / investigación cualitativa (Revista FESA)
Azevedo y Cunha (2008)	Gestión escolar y educación inclusiva: una asociación necesaria	Artículo (Educación: Teoría y Práctica)
Lira (2012)	La coordinación pedagógica y el proceso de inclusión del alumno con NEE	Disertación de maestría (UFRN)
Vioto (2013)	El papel del supervisor pedagógico en el proceso de inclusión de alumnos con NEE	Disección de maestría (UEL)
Catanante y Días (2017)	La coordinación pedagógica, la formación continua y la diversidad	Artículo (Educar en Revista)

Fuente: elaborado por los autores (2026).

Los trabajos seleccionados fueron examinados por la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2011), considerando recurrencias y similitudes para la construcción de las categorías. De la lectura interpretativa del corpus emergieron tres categorías alineadas a los objetivos y dos emergentes del análisis: 1 - apoyo a la adaptación de prácticas pedagógicas; 2 - formación continuada dirigida a la diversidad e inclusión; 3 - articulación con el equipo multidisciplinar; 4 - desafíos en la implementación de políticas inclusivas; y 5 - empatía y mirada sensible a las diferencias. Tales categorías estructuran la sección siguiente.

4. Resultados y Discusión

Los hallazgos son presentados y discutidos a seguir, organizados en las cinco categorías identificadas. Cabe registrar que las producciones analizadas se refieren al coordinador a partir de diferentes nomenclaturas, tales como: coordinador pedagógico, supervisor pedagógico, pedagogo y equipo gestora, lo que refleja la diversidad de los contextos educacionales investigados (ROSARIO; PAPI, 2023). Para fines de este estudio, tales denominaciones son tomadas como equivalentes funcionales, por compartir la atribución de articular el trabajo pedagógico.

4.1 Apoyo a la adaptación de prácticas pedagógicas

La primera categoría evidencia al coordinador como mediador de la práctica docente en sala de clases. Souza y Pimentel (2025) destacan que el coordinador, como organizador del trabajo pedagógico, puede mediar la actuación del profesor y contribuir con la inclusión de los estudiantes al desarrollar, conjuntamente, prácticas de reflexión constante del proceso educativo. Este apoyo se materializa en el acompañamiento de la planificación, en la discusión de metodologías diferenciadas, en las adaptaciones curriculares y en la (re)elaboración de procesos de evaluación que favorezcan la participación de todos.

Un instrumento recurrentemente asociado a esa mediación es el Plan de Desarrollo Individual (PDI). Nogueira (2019) demuestra, en su intervención en una escuela de educación infantil, que el PDI funciona como herramienta facilitadora de la inclusión, ya que reúne en un solo documento informaciones, evaluaciones y el registro del desarrollo del estudiante, orientando la planificación de actividades que involucren simultáneamente al niño con deficiencia y a sus colegas. La autora observa, a partir de los relatos de las profesoras, que el instrumento cumple su función cuando instaura una mirada individualizada sobre el estudiante público-objetivo de la educación especial, evitando la acumulación de intentos desconectadas y construyendo una intervención continuada. Esa construcción, sin embargo, requiere el acompañamiento sistemático de la coordinación para que el instrumento no caiga en desuso.

Azevedo y Cunha (2008) apuntan encaminamientos concretos que la coordinación puede fomentar en pro de la inclusión, entre los cuales la mediación, junto a educadores y comunidad, de la elaboración de un plan de acción colectivo que contemple la diversidad, y el favorecimiento de las adaptaciones curriculares necesarias a educadores y educandos. Se observa, así, que el apoyo a la adaptación de las prácticas no se restringe a la prescripción de

técnicas, pero envuelve la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza, lo que refuerza el carácter articulador de la función.

Vioto (2013), en una investigación colaborativa, evidencia que, cuando la coordinación asume el protagonismo de procesos formativos junto a los docentes, actividades como la organización de horarios, la planificación y la reflexión sobre la inclusión educacional pasan a ser desarrolladas de forma compartida. La autora alerta, sin embargo, para el riesgo de que la responsabilidad por la inclusión sea transferida exclusivamente al coordinador, lo que lo sobrecargaría y desvirtuaria su función de articulador. La adaptación de prácticas, por lo tanto, sólo se sustenta en la perspectiva de la corresponsabilización: el coordinador propone, problematiza y acompaña, pero la transformación efectiva de la sala de clases depende del compromiso del conjunto de los profesores.

4.2 Formación continuada dirigida a la diversidad e inclusión

La formación continuada de los profesores emerge, en el corpus analizado, como la atribución más directamente relacionada a la función de la coordinación pedagógica frente a la inclusión (ROSARIO; PAPI, 2023). La escuela es comprendida como local formativo, en el cual las demandas reales de la práctica pueden ser sistematizadas a la luz del saber científico. Pereira (2025), anclada en Gatti (2013), argumenta que, aunque la infraestructura y los recursos sean importantes, es el desarrollo humano y profesional de los educadores que produce cambios significativos en los procesos de enseñanza, defendiendo una formación que transcenda el enfoque meramente técnico.

Nogueira (2019) ilustra esta dimensión con la estrategia de la “caja de textos”, un dispositivo simple, instalado en la sala de los profesores, en el cual la coordinación proporcionaba textos e investigaciones sobre autismo e inclusión. La iniciativa se reveló una posibilidad real y dinámica de formación continuada en servicio, por proporcionar conocimiento actualizado y accesible sin demandar horario extraclase. Aliada a talleres de confección de materiales y a ruedas de conversación, la estrategia provocó cambio en el lenguaje y en la postura de las docentes delante de la presencia de un niño con deficiencia en sus clases.

Ressalva importante, sin embargo, es hecha por Catanante y Dias (2017): cuando no acompañada de apoyo institucional, la carga de responsabilidad atribuida a la formación realizada en el local de la escuela por el coordinador difícilmente conducirá a los resultados esperados. La formación continuada, por lo tanto, no debe ser tomada como respuesta salvacionista para todas las dificultades escolares, ni como tarea exclusiva del coordinador; ella

necesita ser sustentada tanto interna como externamente, por medio de políticas y estructuras que garanticen tiempo, espacio y condiciones. Se me suena la necesidad de que el propio coordinador reciba formación específica, en un proceso continuo de búsqueda por perfeccionamiento (AGUIAR, 2015; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

4.3 Articulación con el equipo multidisciplinar

La tercera categoría se refiere al papel del coordinador en la articulación entre la escuela y los demás profesionales que componen la red de apoyo al estudiante. Pereira (2025) subraya que el coordinador debe trabajar en colaboración con el equipo de apoyo (profesores de educación especial, psicólogos, terapeutas ocupacionales y demás profesionales), colaboración fundamental para que las estrategias pedagógicas sean adecuadas y personalizadas, respetando la individualidad de cada estudiante.

Nogueira (2019) evidencia esa articulación al relatar el trabajo conjunto con la profesora del Atención Educativa Especializado (AEE) en la realización de talleres, así como la aproximación con el equipo de salud y con la familia del niño acompañada. La autora concluye que la flexibilidad inherente a la función permite al coordinador reunirse con los profesionales de la salud y articular la atención prestada, repasando a los docentes, en las formaciones en servicio, las orientaciones recibidas, lo que facilita el desarrollo del estudiante y dispensa el uso de horarios adicionales.

Stelmachuk y Mazzotta (2012, apud Rosario; Papi, 2023) refuerzan, entre los elementos promotores de la inclusión, la presencia de un auxiliar para el estudiante, la participación de la familia y el intercambio de informaciones entre las profesoras de la sala de recursos multifuncionales y de la sala regular. Se concluye que la inclusión se efectiva de modo más consistente cuando el coordinador actúa como articulador de una red amplia, compuesta por docentes, especialistas, familia y comunidad, y no cuando asume aisladamente la responsabilidad por el proceso.

La articulación con las familias merece destaque particular. Conforme Pereira y Costa (2014, apud Nogueira, 2019), cabe al coordinador, junto con la gestión y los profesores, pensar estrategias que aproximen a la familia del contexto institucional. Esa aproximación es especialmente relevante en los casos de estudiantes en proceso de diagnóstico, en que la escuela, de posesión de informes pedagógicos, puede orientar a las familias en la búsqueda por atención especializada. La experiencia de Nogueira (2019) ilustra cómo esta mediación produce efectos concretos: el acompañamiento próximo de una familia en situación de vulnerabilidad resultó en la retomada de la búsqueda por atención multidisciplinar y en el encaminamiento para

beneficios asistenciales previstos en ley, reafirmando el coordinador como elo entre la escuela, la salud y la asistencia social.

4.4 Retos en la implementación de políticas inclusivas

La literatura es convergente al señalar que, a pesar del avance del marco legal, persisten obstáculos significativos a la efectivación de las políticas inclusivas. Un límite recurrente es la sobrecarga de acciones administrativas y burocráticas, que desvia el coordinador de las demandas específicamente pedagógicas y reduce el tiempo disponible para el acompañamiento de los profesores (LIRA, 2012; VIOTO, 2013). Fernandes (2012) denomina este fenómeno de desviación de función, resultando en desconexión con las necesidades reales de profesores y estudiantes.

Otro desafío es la descontinuidad de las políticas públicas y la fragilidad de su implementación y evaluación. Investigaciones sintetizadas por Rosario y Papi (2023) indican que la falta de programas de formación específicos sobre inclusión, la ausencia de inversiones dirigidas y la descontinuidad de las orientaciones legislativas comprometen la función formativa que se espera del equipo gestora. Se suma a eso la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas ya establecidas y la escasez de recursos, identificadas como los principales obstáculos enfrentados por los coordinadores (PERERA, 2025).

Todavía hay un vacío conceptual relevante. Conforme Rosario y Papi (2023), la inclusión necesita ser percibida como una temática social presente en la escuela, y no sólo como una cuestión a ser resuelta por la escuela o, aisladamente, por el coordinador. Cuando los gestores afirman que sus escuelas son inclusivas, pero indican, simultáneamente, elementos poco sugestivos de que la inclusión efectivamente ocurre en las prácticas, se evidencia la fragilidad del proceso. Superar estos desafíos exige, por lo tanto, responsabilidad colectiva, apoyo institucional y la discusión, en el colectivo escolar, de cuestiones como: ¿cuál inclusión se pretende y con que soporte para el desarrollo de las prácticas?

Ilustrativo de este conjunto de desafíos es el hallazgo de Lira (2012 apud Rosario; Papi, 2023): en el contexto investigado, el proceso de inclusión fue reducido a la atención en la sala de recursos multifuncionales, bajo la justificación de que el profesor de la clase regular no estaría preparado para la inclusión; Además, los momentos de acompañamiento pedagógico se limitaban a las semanas pedagógicas, y actividades emergenciales desviaban la coordinación de sus posibilidades interventivas. La autora concluye que la efectivación de un proyecto inclusivo demanda la reorganización del Proyecto Político-Pedagógico y el redimensionamiento de las atribuciones del coordinador. Tal hallazgo refuerza que la inclusión

no se concretiza por la mera transferencia del estudiante a un espacio especializado, sino por la transformación de las prácticas en el conjunto de la escuela.

4.5 Empatía y mirada sensible a las diferencias

La última categoría trata de una dimensión atitudinal frecuentemente descuidada en los análisis sobre gestión escolar, pero central a la inclusión. Según Aguiar (2015), la presencia de un estudiante con deficiencia requiere del coordinador pedagógico y de todo el equipo escolar una postura sensible, pautada en el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos, de aprendizaje, de deseos y de necesidades, además de su deficiencia. Esa perspectiva exige la superación de la concepción de un "aluno ideal", reconociendo que cada estudiante presenta características y necesidades propias, que deben ser consideradas en la planificación y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, valorizando sus potencialidades y posibilidades de aprendizaje.

Souza y Pimentel (2025) refuerzan la necesidad de romper con concepciones que subestiman las potencialidades de los estudiantes con TEA y con prácticas asistencialistas que dificultan su participación efectiva en el proceso educativo.

Reconocer la neurodiversidad y respetar la forma específica con que cada sujeto aprende es comprendido como deber conjunto de la escuela, de la familia y de la sociedad. Cabe al coordinador, en ese sentido, movilizar al equipo docente a reflexionar sobre su actuación como agente de inclusión, promoviendo problematizaciones que tornen la escuela un espacio de cambios positivos y aprendizajes significativos.

La experiencia relatada por Nogueira (2019) materializa ese principio: al promover, en la “Escuela de Pais”, conferencias sobre autismo, igualdad racial y convivencia con las diferencias, la coordinación amplió la reflexión de la comunidad escolar sobre las diversas formas de exclusión, muchas veces naturalizadas. Se percibe, así, que la empatía no es un atributo meramente afectivo, sino una postura ético-política que orienta decisiones pedagógicas y fortalece la cultura inclusiva de la institución.

Consideraciones Finales

Este estudio investigó como el coordinador pedagógico contribuye para la efectivación de la educación inclusiva y de la equidad escolar. La revisión integradora permitió identificar que el coordinador favorece la inclusión sobre todo cuando asume posición articuladora y movilizadora del trabajo colectivo, actuando en cinco frentes complementarios: el apoyo a la adaptación de prácticas pedagógicas; la promoción de la formación continua dirigida a la

diversidad; la articulación con el equipo multidisciplinar; el enfrentamiento de los desafíos de implementación de las políticas; y el cultivo de la empatía y de la mirada sensible a las diferencias.

Se constató que la actuación de ese profesional es tensionada por límites concretos, la sobrecarga de tareas burocráticas, la fragilidad de la formación específica, la escasez de recursos, la resistencia al cambio y la descontinuidad de las políticas. Tales límites reiteran que la inclusión no puede ser delegada exclusivamente al coordinador, bajo pena de sobrecarreglo y de reducir el proceso a acciones aisladas y poco impactantes. La inclusión es, antes, responsabilidad colectiva, que demanda corresponsabilización de toda la comunidad escolar, apoyo institucional consistente y articulación entre diferentes instancias de la educación.

La equidad, en ese horizonte, se revela un principio orientador: no basta garantizar la matrícula y la permanencia del estudiante; es necesario garantizar condiciones efectivas de aprendizaje ajustadas a sus particularidades. El coordinador pedagógico, por la singularidad de su función, que le permite circular entre la sala de clases, la gestión, las familias y los servicios especializados, ocupa un lugar estratégico en esa construcción, desde que reconocido y apoyado en su dimensión formadora y articuladora.

Como limitación, se registra que la revisión integradora, al sintetizar producciones ya publicadas, no sustituye la investigación empírica de los contextos escolares. Se recomienda, así, el desarrollo de nuevas investigaciones, especialmente de campo, que examinen, en situaciones concretas, los desdoblamientos, límites y posibilidades de la actuación de la coordinación pedagógica frente a la inclusión, así como la socialización de estrategias que favorezcan la superación de los obstáculos identificados. Se espera que este trabajo contribuya al debate sobre un liderazgo pedagógico bien-informada y engajada, condición reconocida como vital para el progreso de una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Referencias

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafíos del coordinador pedagógico en el proceso de inclusión de alumnos con deficiencia en la enseñanza regular. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). El coordinador pedagógico y la atención a la diversidad. São Paulo: Ediciones Loyola, 2015. p. 141-157.

AZEVEDO, María Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestión escolar y educación inclusiva: una asociación necesaria y emergente en la escuela. Educación: Teoría y Práctica, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

BARDIN Laurence. Análisis de contenido. São Paulo: Ediciones 70, 2011.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. El método de la revisión integradora en los estudios organizacionales. Gestión y Sociedad, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mayo/ago. 2011.

BRASIL. Constitución de la República Federativa de Brasil. Brasilia, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ley no 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional. Brasilia, DF, 1996.

BRASIL. Ministerio de Educación. Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. Brasilia: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ley no 12.764, de 27 de diciembre de 2012. Institui la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con Trastorno del espectro Autista. Brasilia, DF, 2012.

BRASIL. Ley no 13.146, de 6 de julio de 2015. Institui la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Estatuto de la Persona con Discapacidad). Brasilia, DF, 2015.

CATANANTE, Bruna Roberta; DIAS, Lucimar Rosa. La coordinación pedagógica, la formación continua y la diversidad étnica-racial: un desafío. Educar en Revista, Curitiba, Edición Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

COSTA, Maria Stela Oliveira. El papel del coordinador pedagógico en la inclusión de los alumnos con deficiencia. Revista de la Facultad Christus, v. 10, p. 128-142, 2006.

FERNANDES, María José da Silva. El profesor coordinador pedagógico en las escuelas estatales paulistas: de la articulación pedagógica al gerenciamiento de las reformas educacionales. Educación e Investigación, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012.

FRANCO, María Amélia Santoro. Coordinación pedagógica: una praxis en busca de su identidad. Revista Múltiples Lecturas, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Por una política nacional de formación de profesores. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. La coordinación pedagógica y el proceso de inclusión del alumno con necesidades educativas especiales: un estudio de caso. 2012. Disección (Mestrado en Educación) — Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MANTOAN, María Teresa Eglér. Inclusión escolar: ¿qué es? ¿Por qué? ¿Cómo hacer? São Paulo: Moderna, 2003.

NOGUERA, Janaina André de Souza. La coordinación pedagógica en el proceso de inclusión de un niño con deficiencia. 2019. Trabajo de Conclusión de Curso - Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PERERA, Elilde Ferreira. Coordinador pedagógico y la Educación Especial. Entre Polos y Confluencias: diálogos académicos multitemáticos, v. 3, n. 24, p. 111-127, mar. 2025.

PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogía escolar: coordinación pedagógica y gestión educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Ennia Débora P. Braga. La práctica del coordinador pedagógico: límites y perspectivas. 2004. Disección (Mestrado en Educación) — Facultad de Educación, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucía Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. El coordinador pedagógico: aportes a la proposición de políticas públicas. Cadernos de Investigación, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

ROSARIO, Gabriela Chem de Souza do; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. La coordinación pedagógica y su relación con la inclusión educacional: una revisión integradora. Revista Valore, Volta Redonda, v. 8, y-8066, 2023.

SOUZA, Acrya dos Santos; PIMENTEL, Susana Couto. La coordinación pedagógica en la inclusión de estudiantes con TEA. Diálogos y diversidad, Jacobina, v. 4, n. y20285, p. 1-10, 2025.

UNESCO. Declaración de Salamanca: sobre principios, política y prácticas en el área de las necesidades educativas especiales. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. Manual para garantizar la inclusión y la equidad en la educación. Brasilia: UNESCO, 2019.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. El papel del supervisor pedagógico en el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una investigación colaborativa. 2013. Disección (Mestrado en Educación) — Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2013.