REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DERECHOS HUMANOS DESDE EL ACTO PEDAGÓGICO, PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Trabajo de Grado de Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Educación

Autora(a): Mg. Sandra Milena Arizmendi
Tutor(a): Dra. Aura Bentti

Bucaramanga, junio 2025

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día miercoles, once del mes de junio de dosmil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: ***AURA BENTTI (TUTORA), FERNANDO JOSÉ RAMÍREZ, ANDRY BONILLA, JIMMY QUINTERO Y MAGDA CONTRERAS*** *, Cédulas de Identidad Números V.-13.999.072, V.-18.715.132, V.- 17.875.703, V.- 16.421.531 y C.C-60.262.246, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 676, con fecha del 28 de mayo de 2025, de conformidad con el Articulo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Titulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada:* ***"DERECHOS HUMANOS DESDE EL ACTO PEDAGÓGICO, PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA"****, presentado por la participante,* ***ARISMENDI GALVIS SANDRA MILENA****, cédula de ciudadania* ***N° CC.-63.491.193 / pasaporte N° P.- BA551691,*** *como requisito parcial para optar al título de* ***Doctor en Educación,*** *acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Articulos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto:* ***APROBADO,*** *en fe de lo cual firmamos.*

DRA. AURA BENTTI
C.I.N° V.- 13.999.072
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. FERNANDO JOSÉ RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.132
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17.875.703
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16.421.531
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MAGDA CONTRERAS
C.C.N°.-60.262.246
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

DE-00-40 B-2025

DEDICATORIA

A mi padre, Rafael C. Arismendi, por su cariño y amor y por transmitirme el interés por el conocimiento. No estaría aquí sin su inspiración.

A mi familia, a mi hermana Olga, por leer mis trabajos, y a mi sobrino Oscar, por apoyarme durante mis estudios de postgrado. A Luni por acompañarme en todas las jornadas de estudio.

A mis amigos, Erika J. Ballesteros, por invitarme a comprar una crema y estudiar conmigo. A Edgar M. Cruz por enseñarme filosofía… todavía no aprendo.

RECONOCIMIENTO

Al señor rector, Mg. Nelson Fabian Latorre por permitir el desarrollo de la investigación en la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga; de igual manera a las familias, docentes y estudiantes que participaron en la investigación, sin ellos no hubiera sido posible. También quiero aprovechar el espacio para recordar a todos los estudiantes que han estado vinculados en el proceso de inclusión en la institución educativa, han sido fuente de inspiración y conocimiento.

Al cuerpo docente del Doctorado en educación de la UPEL, por su dedicación en el desarrollo académico y aportes a nuestra cohorte; también a los compañeros y amigos por sus valiosos aportes, disposición a la interlocución y actitud dialógica, porque golpeando la vasija se mide el barro con el que está hecha.

Por último, a mi tutora, Dra. Aura Bentti, por sus valiosos aportes en el presente trabajo. Espero estar a la altura de estos.

TABLA DE CONTENIDO

DERECHOS HUMANOS DESDE EL ACTO PEDAGÓGICO, PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA 9
RESUMEN 9
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I 5
PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN 5
Situación Problema 5
OBJETIVOS 18
Objetivos Específicos 18
JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA 18
CAPÍTULO II 22
MARCO REFERENCIAL 22
Antecedentes 22
Líneas conceptuales identificadas 26
Fundamentos Teóricos 28
CAPITULO III 65
MARCO METODOLÓGICO 65
Naturaleza de la Investigación 65
Enfoque de la Investigación 65
Paradigma Interpretativo 66
Método Fenomenológico 67
Fases de la Investigación 70
CAPITULO IV 82
Construyendo Comprensión: Hallazgos y Develaciones. 82
Tercera fase: Reflexionar sobre la educación inclusiva y la formación en DDHH 82
Voces y sentidos: La hermenéutica en acción frente a los resultados: 189
A manera de integración y cierre interpretativo: una escuela para el ser y el estar con otros 192
CAPITULO V 199
Una Educación Desde los Derechos Humanos y la Inclusión 199

CAPÍTULO VI 224
CONCLUSIONES FINALES 224
Reconfigurar la Escuela desde la Dignidad y la Justicia: Consideraciones Finales y Propuestas Transformadoras 224
REFERENCIAS 231
ANEXOS 1
ANEXO 1. Tabla de Categorización Acudientes 2
ANEXO 2. Tabla de Categorización Docentes 6
ANEXO 3. Tabla de Categorización Estudiantes 9
ANEXO 4. Triangulación de Datos por Fuentes: Acudientes, Docentes y Estudiantes 1
ANEXO 5. Matriz de Convergencias y Divergencias 1
ANEXO 6. Red Semántica Integrada 1
ANEXO 7. Red Semántica Acudientes 2
ANEXO 8. Red Semántica Docentes 3
ANEXO 9. Red Semántica Acudientes 4

LISTA DE TABLAS

Tabla 1Estudiantes Beneficiados del proceso de Inclusión y Equidad en la Educación y Apoyo Académico Especial (Fuente SEB)..... 12
Tabla 2Estudiantes Beneficiados del Proceso de Inclusión I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento 13
Tabla 3Matriz de Definiciones sobre los Derechos Humanos según José Bonifacio Barba (1997), elaboración propia. 44
Tabla 4: Referentes Teóricos y Aportes al Proyecto de Investigación. 63
Tabla 5 *Relación de Informantes Participantes en el Estudio* 75
Tabla 6. Acudientes Sub-Categoría: Derechos y Autodeterminación 89
Tabla 7**:** Sub-Categoría: Acceso y Participación. 93
Tabla 8. Categoría: Barreras físicas, pedagógicas y sociales..... 96
Tabla 9. Recursos para apoyar la inclusión..... 102
Tabla 10. Sub-Categoría: Estrategias educativas para el desarrollo. 111
Tabla 11. Sub-Categoría Derechos y Autodeterminación 124
Tabla 12. Sub-Categoría: Acceso y Participación. 127
Tabla 13. Sub-Categoría: Currículo y Derechos Humanos..... 131
Tabla 14. Sub-Categoría: Percepción de barreras..... 134
Tabla 15. Recursos para apoyar la inclusión..... 138
Tabla 16. Recursos para apoyar la inclusión..... 139
Tabla 17. Sub-Categoría: Estrategias educativas para el desarrollo. 142
Tabla 18. Sub- Categoría: Impacto de la cultura escolar en el crecimiento. 146
Tabla 19. Sub-Categoría: Derechos y Autodeterminación. 156
Tabla 20. Sub-Categoría: Acceso y Participación. 160
Tabla 21. Sub-Categorización: Currículo y Derechos Humanos. 163
Tabla 22. Sub-Categorías: Percepción de barreras. 166
Tabla 23. Sub-Categoría: Recursos para apoyar la inclusión. 169
Tabla 25. Sub-Categoría: Desarrollo de capacidades. 173
Tabla 26. Sub-Categoría: Educación de Derechos Humanos. 176
Tabla 27. Síntesis Conceptual del Capítulo V. 201

LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1. Visión gráfica de las bases teóricas de la problematización. 7
Ilustración 2. líneas conceptuales identificadas en los antecedentes. 28
Ilustración 3. Referentes teóricos de la investigación. 40
Ilustración 4. Red Estructural Simplificada Acudientes. 87
Ilustración 5. Derechos y autodeterminación. 92
Ilustración 6. Acceso y participación. 94
Ilustración 7. Barreras físicas, pedagógicas y sociales. 97
Ilustración 8. Recursos para apoyar la inclusión. 104
Ilustración 9. Estrategias educativas para el desarrollo. 112
Ilustración 10. Red semántica acudientes. 121
Ilustración 11. Red Estructural Simplificada Docentes. 122
Ilustración 12. Derechos y Autodeterminación. 125
Ilustración 13. Acceso y participación. 128
Ilustración 14. Currículo y derechos humanos. 132
Ilustración 15. Percepción de Barreras. 135
Ilustración 16. Estrategias Educativas para el Desarrollo. 143
Ilustración 17. Impacto de la cultura escolar en el crecimiento. 147
Ilustración 18. Red Semántica Docentes. 153
Ilustración 19. Red Estructural Simplificada Estudiantes 154
Ilustración 20. Sub-Categoría: Derechos y Autodeterminación. 156
Ilustración 21. Acceso y Participación. 160
Ilustración 22. Sub Categoría Currículo y Derechos Humanos. 164
Ilustración 23. Sub-Categorías: Percepción de barreras. 167
Ilustración 24. Sub-Categoría: Recursos para apoyar la inclusión. 170
Ilustración 25. Sub-Categoría: Desarrollo de capacidades. 174
Ilustración 26. Red Semántica Estudiantes. 178
Ilustración 27. Red Semántica integrada. 188
Ilustración 28. Síntesis de aportes teóricos de la tesis. 223

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Núcleo Filosofía, Psicología, Educación NIFPE06

DERECHOS HUMANOS DESDE EL ACTO PEDAGÓGICO, PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Trabajo de Grado de Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Educación

Autor(a): Mg. Sandra Milena Arizmendi
Tutor(a): Dra. Aura Bentti
Fecha: junio 2025

RESUMEN

Esta investigación doctoral se orienta a fundamentar teóricamente la práctica pedagógica inclusiva desde el enfoque de derechos humanos, a partir de una comprensión profunda del acto educativo como espacio ético, político y ontológico. Bajo una metodología fundamenta en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo apoyado en el método fenomenológico, se analizaron las experiencias de estudiantes, docentes y acudientes de una institución educativa pública en Colombia. El estudio permitió interpretar las tensiones entre la inclusión como política técnica y la inclusión como vivencia de reconocimiento, conflicto y pertenencia. Se identificaron categorías que revelan exclusiones simbólicas, omisiones institucionales y microviolencias, pero también prácticas significativas de acogida y cuidado. A través de los aportes de Abraham Magendzo, se postula la educación en derechos humanos como proceso situado, crítico y dialógico. La teoría de las capacidades humanas de Nussbaum y Sen se integra como horizonte ético para repensar la justicia escolar desde las oportunidades reales de participación, expresión y agencia. Como conclusión, se propone una reconfiguración del rol docente como mediador ético y del currículo como espacio plural, afectivo y transformador. La inclusión, entendida ontológicamente, se afirma como fundamento para una pedagogía emancipadora y una escuela democrática.
Descriptores: educación inclusiva, derechos humanos, enfoque de capacidades, pedagogía situada, hermenéutica, justicia escolar.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva y la comprensión de los Derechos Humanos (DD.HH.) en el contexto escolar se han convertido en temas cruciales para el desarrollo de una sociedad equitativa y justa. El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal generar fundamentos teóricos enfocados en el proceso pedagógico de inclusión educativa desde los DD.HH., según las percepciones de estudiantes de educación básica secundaria, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga. Esta institución, ubicada en un sector marcado por problemas socioeconómicos y limitaciones en infraestructura y recursos tecnológicos, enfrenta desafíos significativos que afectan el rendimiento y la inclusión educativa de sus estudiantes, provenientes principalmente de los barrios Estoraques y Manzanares.

En las últimas décadas, la educación ha ampliado su presencia en la sociedad, generando diferentes miradas sobre sus objetivos, fines y métodos. En el pasado, la historiografía educativa se asociaba con la evolución y el cambio progresivo. Sin embargo, en la actualidad, este concepto ha dado paso a la expansión de campos de investigación, lo que permite una comprensión más amplia y profunda del fenómeno educativo. Tomando en cuenta la transición de un enfoque más lineal y progresivo a uno más diverso y multidimensional, esta investigación se justifica en su capacidad para enriquecer el sistema educativo, proporcionando perspectivas valiosas sobre la mejora de la educación inclusiva y la comprensión de los DD.HH. entre los adolescentes.

En el Capítulo I se presentan la fundamentación de la investigación, que en esta tesis doctoral aborda el campo de la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, ontológica y situada en los derechos humanos. Su propósito es comprender y fundamentar teóricamente el

acto pedagógico inclusivo como acontecimiento ético y político, a partir de las experiencias de estudiantes, docentes y acudientes. Esta investigación asume que hablar de inclusión no es únicamente referirse a normativas o a ajustes metodológicos, sino interrogar los fundamentos mismos de la escuela y de la relación pedagógica.

El marco referencial, Capítulo II, se apoya en tres pilares: la ontología del ser- en Heidegger y Gadamer, la pedagogía crítica de los derechos humanos de Abraham Magendzo, y el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum y Amartya Sen. Estos marcos permiten profundizar en la comprensión de la inclusión no solo como categoría técnica, sino como modo de ser, de convivir y de construir justicia relacional en la escuela. El estudio se fundamenta en dos modelos pedagógicos clave. En primer lugar, el modelo pedagógico crítico-social, que promueve una reflexión crítica sobre las estructuras sociales que impactan la vida escolar y fomenta habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Este enfoque busca empoderar a los estudiantes para contribuir activamente a la transformación de la sociedad. En segundo lugar, el modelo pedagógico inclusivo se centra en la comprensión y atención a las necesidades de aprendizaje, para el caso del proyecto de investigación, desde el enfoque de capacidades, abordando situaciones que pueden balancear situaciones de marginación y exclusión social en el aula.

En el Capítulo III encontramos el enfoque metodológico de esta investigación, que se basa en el paradigma fenomenológico, el cual resulta especialmente relevante para la población estudiantil de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Este método permite describir y comprender la esencia de las experiencias vividas, desde la mirada de padres de familia, estudiantes y docentes, sin juzgar la percepción y justificación propia de su experiencia, explorando sus percepciones y realidades desde una perspectiva subjetiva. Dado el contexto socioeconómico y las dificultades específicas que enfrenta esta comunidad educativa, el enfoque fenomenológico ofrece una herramienta poderosa para captar las complejidades y matices de su vida escolar y social.

Desde el enfoque cualitativo, se desarrolló una metodología hermenéutica-fenomenológica, centrada en la interpretación de las experiencias vividas, desde la perspectiva de quienes habitan la escuela. Al centrarse en las experiencias individuales y colectivas, esta metodología facilita una comprensión más profunda de cómo las estructuras sociales y las dinámicas de poder afectan el aprendizaje y la inclusión educativa. Además, permite identificar las barreras y facilitadores de la inclusión desde la perspectiva de quienes viven estas realidades, proporcionando elementos valiosos para el desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas y contextualizadas. Al abordar la educación desde este enfoque, se puede dar voz a padres de familia, estudiantes y docentes, empoderándolos y reconociendo su papel crucial en la construcción de un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

En este contexto, el proyecto se apoya en las contribuciones teóricas de figuras académicas como Martin Heidegger, Byung-Chul Han, Martha Nussbaum, Amartya Sen, Paulo Freire y Anthony Giddens, entre otros, cuyas teorías proporcionan un marco sólido para el análisis y desarrollo de una educación inclusiva y crítica; entretejiendo sus particulares visiones para lograr objetivamente el propósito final de la investigación el cual es enriquecer la educación inclusiva y promover el entendimiento de los DD.HH. entre los adolescentes de la Básica Media, contribuyendo así al mejoramiento del sistema educativo en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento y, por extensión, en Bucaramanga - Colombia.

El Capítulo IV presenta los hallazgos derivados de las entrevistas y grupos focales con los tres grupos participantes. A través del proceso de codificación abierta y análisis interpretativo, se identificaron categorías como reconocimiento, exclusión simbólica, participación, microviolencias, agencia y conflicto como oportunidad. Estas categorías fueron trianguladas entre fuentes y sometidas a una lectura hermenéutica que permitió construir estructuras de sentido compartido.

En el Capítulo V, se desarrollan los aportes teóricos de la investigación. En primer lugar, se propone una comprensión ontológica de la inclusión, que asume al estudiante como sujeto

relacional y no como objeto de intervención. En segundo lugar, se fundamenta una pedagogía crítica de los derechos humanos, que tematiza el conflicto y propone una escuela que no evade la diferencia, sino que la convierte en posibilidad formativa. Finalmente, se plantea una reconfiguración del rol docente y del currículo como espacios ético-políticos de encuentro, diálogo y construcción colectiva.

El Capítulo VI recoge las consideraciones finales y propuestas transformadoras. A partir de los hallazgos y del estudio sectorial de la Contraloría General de la República (2024), se plantea la necesidad de una transformación estructural del sistema educativo desde una perspectiva interseccional, crítica y territorializada. Esta sección articula las voces de los participantes con recomendaciones para el fortalecimiento de las políticas públicas, la formación docente y el rediseño del currículo, reafirmando que la inclusión, leída desde el acto pedagógico, es una apuesta por la dignidad, el reconocimiento y la justicia escolar.

Por último, sin ser un objetivo de la investigación, el conocimiento adquirido durante el proceso investigativo no cierra un problema, solo resuelve algunas incógnitas, mientras abre horizontes de sentido para pensar una escuela más humana. Desde la escucha, el conflicto y el reconocimiento del otro como legítimo, esta tesis defiende que la inclusión es una forma de habitar el mundo educativo con y para los otros. Es en este gesto que reside su potencial emancipador, pues, contrario a la lógica de la competitividad en la escuela, y parafraseando a Margaret Mead, es en el cuidado al otro que nos fortalecemos como sociedad.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Situación Problema

El acto pedagógico, en su esencia, trasciende la mera transmisión de conocimientos y se convierte en un espacio crucial en la formación de individuos en la sociedad. Antes de desarrollar la problematización en sus componentes teóricos, cabe preguntarse por la naturaleza que subyace la presente investigación, y esto implica explorar la ontología del acto pedagógico, particularmente en relación con los DD.HH. y la inclusión educativa. Para comprender a fondo la naturaleza ontológica de este acto, se debe examinar cómo se entrelazan la pedagogía, los DD.HH. y la inclusión en el tejido mismo de la educación.

La pedagogía, en su sentido ontológico, se sitúa como estudio de la naturaleza del ser en el contexto de la educación. En su esencia abordaría la potencialidad de ser humano, por lo que no se limita a la transmisión de información; es un proceso que involucra la construcción de significados, tal y como lo señala Jean-Jacques Rousseau (2019), en su obra "Emilio o De la educación", el ser humano es un ser educable por naturaleza, y la pedagogía surge como la manifestación de esta cualidad, en un proceso que se desarrolla en tres dimensiones principales: la educación de la naturaleza, la educación de los hombres y la educación de las cosas . La pedagogía es el vehículo a través del cual los individuos adquieren conocimiento, desarrollan habilidades, y se sumergen en la comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea.

Otros argumentos importantes para tomar como referentes son las ideas de Freire, (Freire, 2005), en "Pedagogía del Oprimido", el autor promueve una pedagogía liberadora que considera la educación como un acto de concienciación y empoderamiento. Freire enfatiza la necesidad de comprender la realidad vivida por los educandos y los educadores, resaltando la importancia de la participación en el proceso educativo. Por lo tanto, se trata de un proceso, que implica considerar tanto la dimensión del educador como del educando, desde sus conciencias, así como la dinámica que se desarrolla entre ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

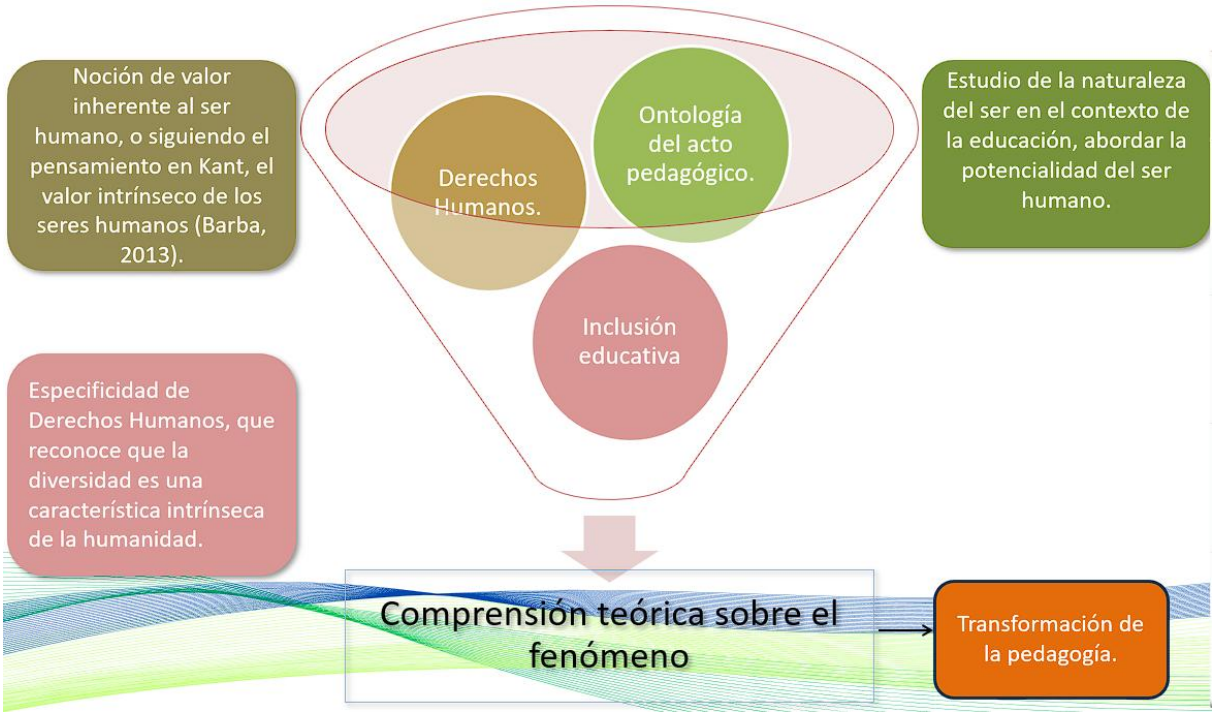
Por otra parte, expandiendo la reflexión ontológica hacia la inclusión educativa y los DD.HH., se puede afirmar que la inclusión educativa se basa en la ontología de la pedagogía y los DD.HH., para estos últimos, definimos su sustento ontológico en la noción de valor que, asociado a la especificidad de DD.HH., rescata la visión de la dignidad inherente al ser humano, o siguiendo el pensamiento en Kant, el valor intrínseco de los seres humanos (Barba, 2013), el cual al ser reconocida se establece como derecho. Esto implica que al reconocer que la diversidad es una característica intrínseca de la humanidad, pero que existen principios filosóficos que equiparan a todos los seres humanos, la educación debe adaptarse para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes, partiendo desde el principio ontológico del ser humano, del principio de valor del ser en sí mismo

En el prisma formado por estas visiones se cataliza el discurso sobre la inclusión, esta deja de ser un enfoque pedagógico particular, para una expresión ontológica de la igualdad y la justicia. Por lo tanto, la ontología del acto pedagógico en el contexto de los DD.HH. y la inclusión educativa es un recordatorio de que la educación es un proceso fundamental que moldea la sociedad y la vida de los individuos. La pedagogía, en su esencia, es el objeto de estudio, intrínsecamente relacionada con los DD.HH. y la inclusión, tanto por su calidad de ser constitutivos de la naturaleza humana, como por tratarse de acciones que confieren dignidad al ser.

Para hablar de la pedagogía de los DD.HH., es importante conocer su naturaleza y esencia, las perspectivas tanto filosóficas como jurídicas que los explican y justifican, su evolución

histórica, su contribución al integrarse en el currículo educativo y en la práctica pedagógica, a la vez teniendo en cuenta tanto su papel estableciéndose como estándares que guían el comportamiento y las políticas públicas, enriqueciendo la investigación al entender cómo se conceptualizan y se entienden desde un punto de vista teórico y académico los DD.HH.. En síntesis, para hablar de la pedagogía de los DD.HH., es imperativo conocer profundamente estos aspectos: las bases ontológicas, teóricas e históricas detrás de los mismos, así como el peso y aporte al campo educativo, tanto como valor normativo como valor teórico.

Ilustración 1. Visión gráfica de las bases teóricas de la problematización.



Nota. Autoría propia.

Históricamente la formulación de los DD.HH. promulgados por la ONU ha sido moldeada por diversas corrientes éticas y escuelas de pensamiento a lo largo de las anteriores tres y las nuevas generaciones de derechos. Desde las libertades individuales y políticas hasta los derechos económicos, sociales, culturales, colectivos, solidarios, digitales y bioéticos, la ética ha sido el faro que ha guiado la creación y evolución de los DD.HH. Estos derechos son un reflejo de la búsqueda

constante de la humanidad por la justicia, la igualdad y la dignidad, y representan un logro significativo en la historia de la ética y el derecho internacional.

La inclusión educativa es un aspecto crucial de los DD.HH., haciendo parte de la tercera generación de derechos, relacionándose directamente con el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades para todas las personas. Para los educadores, la familiaridad con estos principios éticos proporciona una base sólida para guiar su enseñanza y fomentar una cultura de respeto a los DD.HH. entre los estudiantes. La enseñanza de los distintos aspectos de los DD.HH. a lo largo de las generaciones, desde los derechos civiles y políticos hasta los derechos digitales y bioéticos, permite a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes puedan explorar conceptos éticos y sociales relevantes para su entorno. Esto no solo enriquece su comprensión crítica del mundo, sino que también les capacita para aplicar estos principios éticos en situaciones cotidianas, promoviendo la justicia, la igualdad y la inclusión en sus comunidades. La ética de los DD.HH. se convierte así en un pilar esencial en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa de los derechos de todos.

A pesar de la claridad de los principios éticos y legales que respaldan la inclusión educativa, su implementación en la práctica a menudo enfrenta desafíos significativos. Estos desafíos incluyen la discriminación, la falta de recursos adecuados, la infraestructura educativa deficiente y la resistencia a los cambios en los sistemas educativos. Para abordar estos desafíos, es fundamental que los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y la comunidad educativa en general trabajen juntos para garantizar que la inclusión educativa sea una realidad para todas las personas, sin importar su condición social, género, discapacidad, origen étnico o cualquier otro factor. Además, se requiere un compromiso continuo con los valores éticos de igualdad y justicia social para lograr una inclusión educativa efectiva.

Para continuar con los conceptos implicados en el proyecto de investigación, se aborda en segundo lugar la educación inclusiva, un enfoque que se alinea con la visión de los DDHH en cuanto a sus aspiraciones de universalidad y garantía de derechos para todos los individuos,

independientemente de sus características personales o sociales, tengan acceso a una educación de calidad. Aunque es un tema ampliamente discutido en la actualidad, el término “inclusión” ha demostrado ser un concepto polisémico de la actualidad, con definiciones y acciones diferenciadas en diferentes lugares del mundo, por lo cual la implementación y definición de la educación inclusiva puede variar considerablemente

Tal y como lo presenta Gajardo, & Torrego (2020), el manejo conceptual y la comprensión de políticas públicas sobre la inclusión presentan, a menudo, vacíos conceptuales y de construcción entre docentes de aula, y dificultades en de la proyección de conceptos y valores relacionados con la inclusión como proceso político aplicable en el aula. Por otra parte, es común la asociación del tema con la categoría de “carencia”, como característica de sujetos beneficiarios de la inclusión, o de categorización, que es una identificación del sujeto, según las características a ser intervenidas o excluidas. Estas concepciones pueden tener su origen en la misma visión de las políticas públicas, que focalizan poblaciones y promueven la identificación del estudiante con una condición.

En el mismo trabajo, Gajardo & Torrego (2020), se identifican los diferentes enfoques que trabajan sobre la inclusión educativa, desde los abordajes que abordan la realidad cultural y de valores de las instituciones educativas, entre las cuales encontramos las intervenciones basadas en pedagogías activas y de aprendizaje basados en procesos de socialización; la inclusión generada desde el reconocimiento del valor de la diferencia en las comunidades; los procesos educativos que refuerzan la personalización de la educación; los aportes críticos a los modelos educativos basados en el mérito y la homogenización y las críticas a la educación generadas desde la sociedad neoliberal que racionaliza las acciones, medios y contenidos de la educación en aras de la optimización de recursos destinados a la misma.

En la misma línea de visión crítica, originada en la filosofía, se ubican las ideas del filósofo Byung Chul-Han (2017), quien expresa que, la sociedad moderna se caracteriza por el miedo al otro, el hiper consumismo, la auto explotación y el terrorismo. Estos fenómenos son consecuencia de la pérdida de la alteridad, es decir, de la diferencia y la diversidad que enriquecen la

convivencia humana, en sus propias palabras: “El otro como misterio, el otro como producción, el otro como eros, el otro como dolor va desapareciendo. Hoy la, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. (…) En aquel infierno de lo igual los hombres no son otra cosa que muñecos manejados a distancia” (Byung Chul-Han, 2017. Págs. 9-21). Por ende, la sociedad actual expulsa lo distinto y lo convierte en un enemigo o una amenaza, generando así una violencia que se vuelve contra sí misma. El autor propone recuperar el tiempo del otro, el espacio público y la escucha activa como formas de resistir a la lógica de lo igual y crear una comunidad más solidaria y democrática.

Para la pedagogía, las reflexiones filosóficas de Byung Chul-Han, el encuentro del otro se hace presente en la dialogicidad resultante de las acciones que docentes y estudiantes realizan en los procesos educativos, abiertos al intercambio de sentidos. Paul Freire (2005), en sus críticas al “educador bancario”, señala que éste rechaza y teme comunicarse, porque:

> No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad. (Pág. 86)

En esto último, la propuesta de investigación desarrollada actualiza las visiones de la pedagogía critica, pues no es posible abordar las problemáticas de la educación para desarrollar acciones pedagógicas frente a las barreras de aprendizaje, sin que se planteé la comunicación dialógica, que permita concebir, crear y comunicar aspectos particulares de la realidad vividos en las acciones vinculadas al proceso de educación inclusiva.

Por último, la investigación se dirige al enriquecimiento de la pedagogía con elementos del desarrollo a escala humana, con elementos teóricos desarrollados desde la economía. La educación inclusiva, que ha ganado importancia en las últimas décadas, busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes o capacidades, tengan acceso a una educación que promueva su desarrollo integral y participación equitativa. Este enfoque no

solo se centra en la inclusión de grupos marginados, sino también en transformar la cultura educativa para valorar y apoyar a cada estudiante en su aprendizaje. La propuesta se basa en la integración de la educación en DD.HH. y el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum, combinando la promoción del conocimiento de los derechos con el empoderamiento de los estudiantes para que actúen en defensa de estos, fomentando una cultura de respeto, igualdad y justicia.

La integración de estos enfoques proporciona un marco para diseñar prácticas pedagógicas inclusivas y justas, asegurando que todos los estudiantes desarrollen su potencial en un ambiente que respeta su dignidad. Este modelo educativo no solo busca transmitir conocimientos, sino también fomentar habilidades críticas y reflexivas mediante metodologías participativas. La inclusión en el aula busca la participación significativa y el apoyo integral para que cada estudiante se sienta valorado y capaz de contribuir. Para esto la pedagogía necesita lograr el empoderamiento estudiantil, algo clave para formar una ciudadanía activa y comprometida, esencial para construir una sociedad más justa y equitativa.

En este contexto, el compromiso social también se convierte en un elemento importante. Las pedagogías más recientes buscan no solo el desarrollo individual, sino también la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad. En resumen, este proyecto de investigación aborda la intersección de los DD.HH., la educación inclusiva y la pedagogía orientada desde el enfoque de capacidades, destacando cómo las pedagogías más recientes se esfuerzan por equilibrar el desarrollo personal individual con el compromiso social, contribuyendo así a la realización de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas.

Aterrizando todo lo anterior al contexto donde se desarrolla la investigación, esta enfrenta varias dificultades significativas, propias del sector público en Colombia, tal como inadecuación de la estructura física, limitaciones en el acceso a tecnología y recursos digitales. En cuanto a la población educativa, si bien ha habido un aumento el acceso a dispositivos electrónicos en sus hogares, existen problemas de conexión para realizar tareas y actividades que requieren acceso

a internet. La comunidad enfrenta problemas socioeconómicos, incluyendo altas tasas de pobreza y desempleo, afectando directamente el rendimiento académico de los estudiantes. La tasa de deserción escolar es alta debido a la falta de motivación al estudio, poca relevancia de esta en la cultura del sector. También hay factores como la violencia intrafamiliar, desintegración familiar y pobres capacidades para la protección del menor. Tal como se ha podido evidenciar durante el tiempo que la investigadora ha formado parte de la comunidad y la institución educativa.

En el tema de inclusión educativa, la institución participa y desarrolla programas para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales y para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso. Algunos de estos esfuerzos incluyen flexibilización curricular para estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje, formación de docentes en técnicas de enseñanza inclusiva y la adaptación de materiales didácticos. Se realizan talleres y actividades de sensibilización para estudiantes y personal educativo, fomentando una cultura de respeto y aceptación de la diversidad. Aunque aún hay mucho por mejorar, se han realizado adaptaciones físicas en algunas áreas de la institución para facilitar el acceso a estudiantes con discapacidades físicas.

En el municipio de Bucaramanga, el registro de matrícula del SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula) de Bucaramanga en el primer trimestre del 2024 se muestra en la siguiente imagen extraída del “Informe de Gestión del Cuarto Trimestre 2024” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BUCARAMANGA (SEB), 2024):

Tabla 1.

Tabla 1Estudiantes Beneficiados del proceso de Inclusión y Equidad en la Educación y Apoyo Académico Especial (Fuente SEB)

Tipo	Estudiantes
Discapacidad	1576
Trastornos de aprendizaje y del comportamiento	999
Capacidades y/o talentos excepcionales	131
Apoyo académico especial	196
Total	2.902

Nota. Extraído de SEB (2024). Informe de Gestión del Cuarto Trimestre 2024”

En la tabla se relacionan tanto estudiantes con diagnósticos de discapacidad, como trastornos del aprendizaje, talentos especiales y atención académica especial por diversas condiciones. La importancia del informe es mostrar cómo, desde los lineamientos del decreto 1421 del 2017 y la Ley 2216 de 2022, lo relevante no es atender las condiciones de discapacidad, sino las posibles barreras que pudieran presentarse en el acceso a la educación. En la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento, el grupo de estudiantes atendidos bajo el proceso de educación inclusiva, registrados en el SIMAT pues hay un grupo más grande de estudiantes que están en proceso de registro, pero que ya tienen valoraciones pedagógicas flexibilizaciones en aula, que se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 2.

Tabla 2Estudiantes Beneficiados del Proceso de Inclusión I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento

GRUPO	***T. D.***	***GENERO***	***DISCAPACIDAD***
201	PPT	MASCULINO	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
202	RC	MASCULINO	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
302	RC	FEMENINO	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE
302	RC	FEMENINO	TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD
402	RC	FEMENINO	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE
402	RC	MASCULINO	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE
402	RC	FEMENINO	TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD
501	RC	MASCULINO	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
502	TI	MASCULINO	TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR
601	TI	FEMENINO	TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD
801	TI	MASCULINO	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
801	TI	MASCULINO	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE
802	PPT	MASCULINO	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
902	TI	MASCULINO	DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL (MENTAL)
901	TI	MASCULINO	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
902	TI	MASCULINO	TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD
1101	TI	MASCULINO	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

Nota. Resumen de estudiantes matriculados en el colegio, individualizados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) como estudiantes con discapacidad. Autoría propia.

En el campo investigativo, Liszcano et al (2022), actualizan las tendencias de abordaje de la inclusión educativa como objeto de estudio, haciendo una revisión de las orientaciones y tendencias en el contexto mundial, concluyendo que existen un número significativo de investigaciones orientados al abordaje individual de la discapacidad, centrándose en las necesidades educativas especiales, ligando su estudio desde el punto de vista de la salud, centrándose más en aspectos médicos, sin mayores aportes que busquen desarrollar enfoques pedagógicos que puedan mejorar la inclusión en el ámbito educativo, lo que implica que no se está avanzando mucho en cómo integrar mejor a estos estudiantes en el entorno educativo desde una perspectiva educativa y pedagógica.

De igual manera, Canizales et all (2022), realizan un estado del arte del estudio de la inclusión educativa, en el contexto colombiano, identificando tres categorías principales de las investigaciones encontradas, las cuales son: inclusión y diversidad educativa, (refiriéndose en particular a la valoración y la forma de abordar), el docente como primer mediador entre la educación y la sociedad al implementar prácticas inclusivas que finalmente conectan la educación no sólo del individuo sino también de la sociedad; por último, las prácticas educativas incluyentes es decir sus estrategias y métodos para que todos los estudiantes puedan participar y aprender.

En la primera categoría, los resultados de las investigaciones muestran que hay desconocimiento de los procesos para la inclusión en el aula de clases, pese al reconocimiento de la escuela como espacio de atención a la diversidad; en la segunda categoría se recopilan los resultados relacionados con la innovación pedagógica, en donde las investigaciones recogidas reconocen características que favorecen la inclusión educativa, tanto desde los actores, los espacios y los currículos, para lo cual es importante reconocer la formación docente y su disposición a entender las unidades temáticas curriculares, para generar la flexibilidad necesaria en el aula; por último, en la categoría de las prácticas educativas incluyentes, los resultados de las investigaciones muestran que el desconocimiento, por parte del docente, del estudiante y su contexto es la principal barrera a la hora de realizar prácticas pedagógicas pertinentes.

A partir de los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de los grupos de octavo, es evidente que varios aspectos del clima escolar obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva, tanto para estudiantes con discapacidad como para aquellos en condiciones de vulnerabilidad social. Los comentarios recurrentes sobre conflictos interpersonales, peleas y agresiones verbales, así como la falta de tolerancia, revelan un ambiente tenso y divisivo, donde las diferencias, ya sean físicas, cognitivas o sociales, agravan los problemas de convivencia. Los estudiantes mencionan el aislamiento de compañeros con discapacidad, como en el caso del estudiante con TEA, quien es excluido de actividades, y las constantes tensiones sociales relacionadas con el acoso y la falta de respeto hacia aquellos percibidos como diferentes. Además, la división en "grupitos" y la prevalencia de chismes refuerzan la exclusión y dificultan la integración de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, lo que refleja una falta de cohesión que impide la construcción de un entorno inclusivo y respetuoso (Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento Bucaramanga, 2024).

Todo lo mencionado anteriormente alude a las *barreras actitudinales y culturales* dentro de la comunidad educativa. La persistencia de estereotipos y prejuicios sobre la discapacidad genera entornos de aprendizaje poco receptivos, donde algunos docentes, estudiantes y familias pueden considerar que la educación inclusiva representa una carga adicional en lugar de una oportunidad de enriquecimiento para todos. En muchos casos, se observa una tendencia a la sobreprotección por parte de las familias, lo que limita la autonomía del estudiante y refuerza dinámicas de exclusión dentro del aula.

Asimismo, la *formación y capacitación docente* representa una barrera importante para la implementación efectiva de estrategias inclusivas. Muchos educadores no cuentan con herramientas pedagógicas suficientes para atender la diversidad dentro del aula, junto a las problemáticas de convivencia, lo que se traduce en dificultades para adaptar los contenidos, metodologías y evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. A pesar de la existencia de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), su aplicación sigue siendo limitada, pues

algunos docentes no desarrollan su liderazgo necesario para intervenir pedagógicamente los currículos hacia una experiencia de aula inclusiva.

Las deficiencias en infraestructura y acceso a recursos constituyen otro obstáculo significativo. Como muchos otros colegios, la institución no cuenta con adecuaciones físicas necesarias para acoger estudiantes con ciertas discapacidades físicas, como rampas, baños accesibles, señalización en braille o espacios adaptados para estudiantes con movilidad reducida. Además, la falta de materiales didácticos accesibles y el escaso uso de tecnologías de apoyo dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, estas condiciones generan escenarios poco accesibles y limitan la posibilidad de una participación equitativa en los diferentes eventos y actividades del colegio.

En el ámbito metodológico, los estudiantes con discapacidad enfrentan dificultades derivadas de la aplicación de modelos tradicionales, que se derivan de postulados pedagógicos rígidos, que no contemplan la diversidad dentro del aula. Los métodos de enseñanza y evaluación suelen ser homogéneos, sin considerar los diferentes ritmos de aprendizaje. Esto genera situaciones en las que los estudiantes con discapacidad pueden sentirse rezagados o excluidos, al no contar con estrategias que les permitan desarrollar sus capacidades de manera efectiva. A ello se suma la ausencia de programas de formación continua para los docentes, lo que limita el desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas y el aumento de actividades que deben desarrollar los docentes dentro y fuera del aula.

Por otra parte, la limitación en el apoyo y acompañamiento especializado agrava la situación de los estudiantes con discapacidad. La ausencia de profesionales de planta, como el caso de docentes de apoyo, que en la institución presta servicios una jornada a la semana, dificulta la gestión continua del proceso de inclusión en la institución, pues no se desarrollan de manera fluida la identificación de nuevos casos, su valoración pedagógica, la gestión documental y asesoría para que la familia la realice, así como el seguimiento a la participación constante del estudiante en los procesos terapéuticos que le permitan mejorar su calidad de vida.

Para trabajar el estado ideal de la investigación, se aborda el enfoque de DD.HH., integrado en la pedagogía, enfatiza la igualdad y el respeto por la dignidad de todos los estudiantes, garantizando que sus derechos sean protegidos y promovidos dentro del entorno educativo. El enfoque de Derechos Humanos, integrado en la pedagogía, enfatiza la igualdad y el respeto por la dignidad de todos los estudiantes, garantizando que sus derechos sean protegidos y promovidos dentro del entorno educativo. Por su parte, el enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum se centra en la importancia de potenciar las habilidades y competencias individuales de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas necesarias para llevar vidas plenas y significativas. Este enfoque busca fomentar el desarrollo integral del estudiante, como ciudadanos conscientes y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y cohesión social de sus comunidades capacitando a los jóvenes para que puedan participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo de sus comunidades, abordando y superando las barreras estructurales que enfrentan.

Por su parte, el enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum se centra en la importancia de desarrollar las habilidades y competencias individuales de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas necesarias para llevar vidas plenas y significativas. Este enfoque busca fomentar el desarrollo integral del estudiante, capacitando a los jóvenes para que puedan participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo de sus comunidades. Con estos conocimientos, empoderándolos como ciudadanos conscientes y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y cohesión social de sus comunidades, abordando y superando las barreras estructurales que enfrentan.

Ahora bien, con base en lo expuesto se planteó la siguiente pregunta problema, para el desarrollo conceptual, metodológico y crítico de la presente intención investigativa: ¿Cuáles fundamentos permiten aportar al proceso pedagógico desde la educación inclusiva, los significados sobre los DDHH, construidos a partir de las vivencias educativas en estudiantes de educación básica secundaria, en instituciones públicas de Bucaramanga?

OBJETIVOS

Generar fundamentos teóricos enfocados en el acto pedagógico orientado a la educación inclusiva desde las concepciones de los Derechos Humanos en educación básica secundaria y media vocacional, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga.

Objetivos Específicos

1. Develar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la educación inclusiva y los Derechos Humanos en el entorno educativo.
2. Comprender los desafíos que los estudiantes enfrentan en su participación de la educación inclusiva y la conciencia de los Derechos Humanos.
3. Interpretar los significados sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la Inclusión Educativa y los Derechos Humanos desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.
4. Derivar fundamentos teóricos a partir de las categorías emergentes que relacionen la educación inclusiva y la enseñanza de los Derechos Humanos por medio de actos educativos.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La educación para todos; desde hace algunos años, el tema de educación ha ido ampliando su presencia en la sociedad, generando diferentes miradas sobre su objeto, sus fines, objetivos y acciones propias de su lugar de aproximación. La justificación práctica de este proyecto de investigación radica en su capacidad para enriquecer el sistema educativo. A través de esta investigación, se busca proporcionar una valiosa perspectiva sobre la mejora de la educación inclusiva en la formación escolar de estudiantes de la Básica media, considerando especialmente los principios fundamentales de los DD.HH.. Además, se pretende ofrecer conocimientos significativos para potenciar el aprendizaje y la comprensión de los DD.HH. entre los adolescentes. De esta manera, el proyecto expande el entendimiento sobre la educación,

ofreciendo una visión más inclusiva y crítica de las estructuras y prácticas educativas actuales.

Desde una perspectiva pedagógica, este estudio se apoya en dos modelos claves. En primer lugar, el modelo pedagógico crítico-social se enfoca en una reflexión crítica de las estructuras sociales que impactan la vida escolar. Esto abarca cuestiones relacionadas con la rutina escolar y la dinámica de poder, las cuales se abordan a través del currículo. Asimismo, este modelo busca cultivar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, con el objetivo de empoderarlos para contribuir a la transformación de la sociedad. Por otro lado, el modelo pedagógico inclusivo se centra en la comprensión de la inclusión en el aula de clases, versus la atención a las necesidades de aprendizaje desde la perspectiva de salud, haciendo hincapié en aquellas situaciones de aula promotoras de la marginación y la exclusión social.

En el ámbito metodológico, se adopta el enfoque fenomenológico para describir y comprender y en sí captar la esencia de las experiencias vividas por las personas. Esta metodología permite explorar diversas situaciones desde una perspectiva subjetiva, permitiendo a los investigadores pueden capturar las experiencias individuales y únicas de las personas proporcionando una comprensión más profunda en los campos de la pedagogía, la psicología y la sociología. Así, explora diversas situaciones desde una perspectiva subjetiva, enriqueciendo la comprensión de fenómenos complejos existentes en las experiencias educativas y sociales de los estudiantes.

Adicionalmente, se incorpora la perspectiva teórica crítica, que reconoce que la enseñanza no puede considerarse un proceso neutro o descontextualizado, al reconocer que la enseñanza está siempre influenciada por su contexto social y cultural. En cambio, esta perspectiva aboga por una educación que no solo transmita información, sino que también estimule a los estudiantes a cuestionar y analizar críticamente la realidad que los rodea, se promueve la idea de que la enseñanza debe fomentar el pensamiento crítico y la revisión constante de la realidad y del conocimiento adquirido en el aula, comparándolo continuamente sobre lo que se aprende, cómo se aprende y el contexto en el que se aprende, con el objetivo de desarrollar una comprensión

más profunda y crítica del mundo.

En este contexto, se destacan relevantes figuras académicas como Paulo Freire, cuya pedagogía crítica enfatiza la importancia del pensamiento crítico en la enseñanza, llevando a un enfoque activo en la educación hacia un acto que invite al estudiante a cuestionar y aceptar el derecho de cambiar su realidad; Edmund Husserl, pionero en el método fenomenológico; Max Scheler y Martin Heidegger, importantes contribuyentes a la fenomenología, Scheler incluyó aspectos de la emoción y la ética, mientras que Heidegger aportó el enfoque hermenéutico; y Emmanuel Levinas, cuyas contribuciones fenomenológicas también son significativas, especialmente en el campo de la ética.

El proyecto de investigación ofrece una significativa contribución al campo pedagógico en Colombia, particularmente en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga. En contexto, la institución enfrenta dificultades relacionadas con infraestructura limitada, recursos tecnológicos escasos, problemas socioeconómicos y una alta tasa de deserción escolar, el enfoque en la educación inclusiva y la comprensión de los Derechos Humanos (DD.HH.) entre los estudiantes de noveno grado es crucial. A través de modelos pedagógicos críticos e inclusivos, el proyecto busca aportar a fundamentos teóricos para el fomento pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, lo que empodera a los jóvenes para contribuir a la transformación de su comunidad. Este enfoque es coherente con las políticas educativas nacionales que promueven la inclusión y equidad en el sistema educativo colombiano, tal como se establece en el "Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026" del Departamento Nacional de Planeación (DNP).

Además, el proyecto tiene un impacto práctico significativo en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento al proporcionar conocimientos y estrategias que pueden mejorar el ambiente educativo, promoviendo un espacio inclusivo y equitativo para los estudiantes de los barrios Estoraques y Manzanares. En estas comunidades, donde prevalecen la vulnerabilidad socioeconómica y un entorno social complejo, la promoción del aprendizaje y comprensión de los DD.HH. es fundamental para formar ciudadanos conscientes y responsables, alineándose con

los objetivos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su "Política de Educación Inclusiva" (MEN, 2007). La incorporación de la teoría crítica y el enfoque fenomenológico permite una visión contextualizada y relevante, sobre la formación integral de los estudiantes. Estos beneficios destacan la importancia de la investigación para enriquecer la educación en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, contribuyendo a un sistema educativo más justo y equitativo en Bucaramanga.

En resumen, este proyecto de investigación se fundamenta en enfoques pedagógicos y teóricos, con el propósito de enriquecer la educación inclusiva desde el enfoque de capacidades y promover el entendimiento de los DD.HH. entre los adolescentes de bachillerato, contribuyendo así al mejoramiento del sistema educativo., al ofrecer conocimientos significativos para potenciar la comprensión del aprendizaje de los DD.HH. entre los adolescentes, algo importante para formar ciudadanos conscientes y responsables. Es por esta razón, que acorde a la organización de las investigaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, se propone inscribir la investigación en el *Núcleo Filosofía, Psicología, Educación NIFPE06*

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Para contextualizar el enfoque del presente proyecto doctoral en educación, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de la literatura existente y trabajos previos relacionados con el tema, esta revisión tuvo como propósito proporcionar una visión amplia del estado actual de la investigación en el ámbito de la educación, abarcando diferentes niveles: internacional, nacional y regional. Esto permitió comprender los diversos enfoques, marcos conceptuales y metodologías de investigación empleadas en estudios de doctorado. Estas diferentes perspectivas han sido fundamentales para situar el proyecto dentro de un contexto más amplio y reconocer las contribuciones y debates que se están llevando a cabo dentro y fuera del contexto local. A continuación, se presentan algunos ejemplos significativos de la búsqueda realizada:

En primer lugar, a tesis de Suarez (2019) se centra en la influencia de las creencias y actitudes de los actores educativos en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en Venezuela. A través de un enfoque cualitativo y fenomenológico, utilizando la teoría fundamentada, se realizaron entrevistas en profundidad con docentes, estudiantes y familias en una escuela primaria en el estado Zulia. El estudio concluye que, aunque el marco jurídico

venezolano es esencial, no es suficiente para garantizar una inclusión efectiva, destacando la necesidad de formación docente especializada y prácticas colaborativas. También identifica tres dimensiones clave—regulaciones educativas, modelo de atención y factores de control—como fundamentales para la implementación exitosa de la educación inclusiva, subrayando los desafíos y oportunidades para mejorarla en la educación primaria venezolana.

En el contexto internacional europeo, el proyecto de grado doctoral realizado por González Sánchez, (2023) examina críticamente la inclusión educativa y los DD.HH., es decir, cómo se implementa la inclusión educativa y cómo se respetan los DD.HH. en las escuelas europeas, cuestionando cómo se lleva a cabo la inclusión y el rol pasivo que frecuentemente se asigna a los estudiantes con diversidad funcional en este proceso. Mediante un enfoque filosófico crítico, el autor explora la naturaleza de la diversidad, los modelos de atención, y la importancia de la sensibilización en DD.HH., subrayando el derecho fundamental de estos estudiantes a participar en las decisiones educativas que les afectan.

El estudio sostiene que la educación inclusiva, al ser un derecho fundamental, es clave al poseer la capacidad de lograr un impacto significativo en el desarrollo individual de las personas y en la transformación de la sociedad en su conjunto., y propone que una educación verdaderamente inclusiva debe basarse en el respeto a los DD.HH., el reconocimiento de la diversidad, y la participación de manera activa de todos los actores involucrados. La investigación sugiere que futuros estudios podrían profundizar en los aspectos teóricos y prácticos de la inclusión, así como en las experiencias de los estudiantes con diversidad funcional para lograr una educación inclusiva más efectiva y transformadora.

La tesis doctoral desarrollada por Fernández-Blázquez, dirigida por Echeita Sarrionandia, (2022) busca comprender el proceso de transformación escolar hacia la inclusión. Utilizando un enfoque EMIC y un análisis temático inductivo, se exploran dos dimensiones principales: la

ruptura con lo preestablecido y las estrategias de transformación. Los resultados muestran que los profesionales de la comunidad educativa iniciaron el cambio, impulsados por la necesidad de desafiar estructuras existentes y establecer un nuevo horizonte inclusivo. Las estrategias implementadas incluyeron cambios estructurales en el centro, conexión con la práctica profesional y acompañamiento al profesorado, destacando que la educación inclusiva puede ser un catalizador de transformación personal y colectiva. Este estudio sugiere que futuras investigaciones podrían profundizar en estas áreas para desarrollar nuevas estrategias que promuevan una educación más inclusiva.

El trabajo adelantado por Gajardo, (2022) correspondiente a nivel de doctorado, aborda la mirada desde las perspectivas de una maestra de educación infantil, una maestra y directora de escuela primaria y un profesor de un instituto de secundaria, quienes tienen la tarea de desarrollar procesos de inclusión en sus actividades profesionales, indagando por sus prácticas y perspectivas, de las que se derivan conclusiones sobre propuestas e innovaciones para el proceso. Como conclusiones del estudio se resalta la importancia de tres aspectos encontrados en los casos estudiados: la tradición pedagógica, desde la cual se desprenden saberes y prácticas relevantes al proceso de educación, un alto sentido de justicia, que responda de forma emocional en búsqueda de un equilibrio frente a las injusticias y, por último, el desarrollo de acciones nacidas desde acciones críticas construidas en la otredad, en el diálogo permanente con profesionales y personas cercanas a procesos de inclusión educativa.

La tesis doctoral de Guzmán Olaya (2021), se centra en la inclusión educativa, explorando cómo las políticas públicas se implementan en las escuelas para promover el reconocimiento de estudiantes con discapacidad a través de prácticas pedagógicas inclusivas. Utilizando un enfoque cualitativo y el método hermenéutico, la investigación analiza documentos institucionales y explora las percepciones de actores educativos sobre estrategias basadas en experiencias significativas. Los resultados destacan la implementación de estrategias inclusivas en instituciones gubernamentales, proponiendo la estrategia escolar "Estar Contigo" para cerrar la

brecha entre la política pública y su aplicación en el entorno escolar. La tesis contribuye al entendimiento de los procesos institucionales relacionados con la educación inclusiva, ofreciendo una guía orientadora para la gestión escolar en diversos ámbitos y proponiendo talleres para fortalecer la inclusión y el reconocimiento desde diferentes perspectivas.

En su trabajo de tesis doctoral, Mercado (2022) se centra en caracterizar la práctica pedagógica, desde los fundamentos epistemológicos y teóricos asociados a los procesos educativos de la inclusión y la diversidad en básica primaria, con la intención de promover espacios críticos, que favorecen el desarrollo de la práctica pedagógica. Para alcanzar su objetivo, la investigadora desarrolla un proceso de metodológico enmarcado en el paradigma cualitativo, con diseño hermenéutico. A modo de resumen, podemos decir de los resultados que, la investigación subraya la necesidad de una pedagogía transformadora en entornos inclusivos y diversos. Esta pedagogía debe ser transdisciplinaria, integral y dialógica, superando prácticas pedagógicas excluyentes. La transdisciplinariedad es esencial para una pedagogía inclusiva y socialmente relevante, promoviendo la formación de individuos autónomos, conectados y solidarios en un contexto global.

En la revisión del tema entre proyectos de grado doctoral desarrollados a nivel nacional encontramos el proyecto de Gutiérrez, (2022), que busca entender cómo las maestras rurales y urbanas en Colombia han apropiado los discursos de inclusión educativa a través de sus relatos de vida. Utilizando una metodología biográfica-narrativa, el estudio abarca la última década y revela que la apropiación de estos discursos varía según las experiencias personales, intereses y relaciones de las docentes, especialmente en contextos rurales donde el vínculo con la comunidad es más fuerte. Las experiencias de vida, como la maternidad, han sensibilizado a las maestras hacia las necesidades inclusivas de sus estudiantes, destacando la importancia de crear espacios de diálogo entre educadores para enriquecer la formación docente. Sin embargo, se señala que la distancia entre la práctica inclusiva y los discursos de políticas públicas se debe a la falta de acompañamiento institucional y a capacitaciones inadecuadas. El estudio subraya la

necesidad de valorar los saberes y experiencias de las maestras, a menudo marginados en una sociedad patriarcal y en la academia.

El trabajo de tesis doctoral de Uribe Ochoa, (2022) se centra en analizar, desde las políticas públicas, los agentes, procesos y factores que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto educativo. Utilizando una metodología cualitativa basada en la Teoría Fundamentada Constructivista y el método de comparación constante, la investigación incluyó análisis documental, observación en campo y entrevistas en cuatro comunidades educativas de Santander. La investigación concluye que, aunque ha habido avances significativos en la implementación de la educación inclusiva en Colombia, persisten desafíos que requieren una mayor adaptación de las instituciones para asegurar una inclusión plena. Se destaca la creciente conciencia y esfuerzo colaborativo entre familias, docentes y estudiantes para el desarrollo exitoso de trayectorias educativas para estudiantes con discapacidad, así como el aporte de apoyos especializados y cambios en la enseñanza que han ampliado la concepción de normalidad y reconocido el valor de todas las personas, independientemente de sus capacidades.

Líneas conceptuales identificadas

La problemática de la inclusión educativa y los DD.HH.: En esta categoría se agrupan los conceptos para abordar la problemática de la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes y su situación frente a los DD.HH., los diferentes análisis son presentados a manera de revisión argumentativa, basada en textos filosóficos y del Derecho Internacional Humanitario, que se contrastan con políticas públicas y algunas cifras y datos dados por expertos. De esta se pueden derivar como subcategorías, las siguientes: el proceso de inclusión aplicado en contextos; La diferencia y la marginación en los sistemas sociales; el papel de la diversidad en la sociedad y el derecho a la participación.

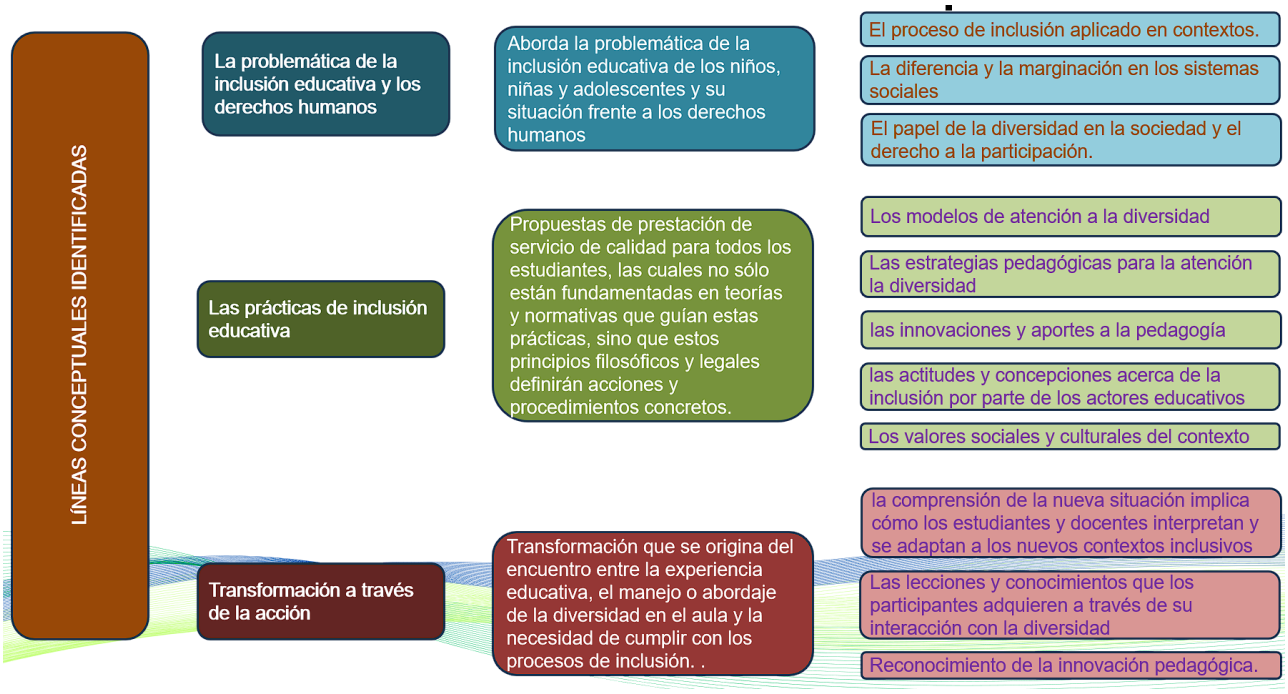
Las prácticas de inclusión educativa: Que podría definirse por las propuestas de prestación de servicio de calidad para todos los estudiantes, las cuales no sólo están

fundamentadas en teorías y normativas que guían estas prácticas, sino que estos principios filosóficos y legales definirán acciones y procedimientos concretos. En esta categoría podríamos encontrar las siguientes subcategorías: Los modelos de atención a la diversidad; las estrategias pedagógicas para la atención la diversidad; las innovaciones y aportes a la pedagogía; las actitudes y concepciones acerca de la inclusión por parte de los actores educativos; y los valores sociales y culturales del contexto.

Transformación a través de la acción: Los diferentes proyectos de tesis doctorales abordan los cambios significativos que lo sujetos viven a partir de sus experiencias en inclusión educativa. Esta transformación se origina del encuentro entre la experiencia educativa, el manejo o abordaje de la diversidad en el aula y la necesidad de cumplir con los procesos de inclusión. Dentro de esta categoría, se pueden identificar subcategorías importantes como: la comprensión de la nueva situación implica cómo los estudiantes y docentes interpretan y se adaptan a los nuevos contextos inclusivos, los aprendizajes derivados de la experiencia se refieren a las lecciones y conocimientos que los participantes adquieren a través de su interacción con la diversidad. Finalmente, la innovación pedagógica.

Un futuro estudio podría profundizar en los aspectos teóricos y prácticos de la inclusión educativa, así como en las experiencias y opiniones de los estudiantes y sus vivencias en el proceso. Este estudio debería considerar no solo las teorías y metodologías que sustentan la inclusión educativa, sino también cómo estas se aplican en la práctica diaria dentro de las aulas. También podría explorar las estrategias y los desafíos para lograr una educación inclusiva efectiva y transformadora. Esto incluiría un análisis detallado de las técnicas pedagógicas que se utilizan para fomentar la inclusión, así como los obstáculos que los educadores y estudiantes enfrentan en este camino.

Ilustración 2. líneas conceptuales identificadas en los antecedentes.



Nota. Autoría propia.

Fundamentos Teóricos

Tejiendo hilos de comprensión: un análisis historiográfico de las raíces sociales del concepto de inclusión educativa

El desarrollo histórico de la inclusión educativa revela una evolución de ideas y prácticas que han contribuido a conformar la comprensión actual de este concepto. En este apartado se explora, en líneas generales, el desarrollo histórico de la inclusión educativa, desde sus raíces en la antigüedad hasta su estado actual, destacando los aportes significativos de diversas épocas y pensadores, teniendo en cuenta las reflexiones de los antiguos filósofos griegos hasta los marcos legales internacionales contemporáneos, en los cuales la trayectoria de la inclusión educativa revela un creciente reconocimiento, anclándose en la sociedad y la cultura, para aterrizar en la educación como un derecho fundamental accesible a todos. Este desarrollo histórico no solo destaca los logros alcanzados, sino que también subraya los desafíos continuos en la búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva.

La evolución del concepto de educación inclusiva desde la antigua Grecia hasta la Edad Media. En la Grecia clásica, filósofos como Sócrates y Platón sentaron las bases para futuras discusiones sobre la educación, aunque sus ideas no se alineaban completamente con los conceptos modernos de inclusión. Platón abogaba por una educación basada en la naturaleza del alma, mientras que Sócrates buscaba el despertar del alma a través de la mayéutica. Aunque no promovían la inclusión tal como la entendemos hoy, estos principios sentaron las bases para futuras consideraciones sobre el mérito y las capacidades como criterio de inclusión. En la Edad Media, la educación comenzó a ser más accesible para los diferentes estratos sociales, aunque seguía siendo limitada. Las escuelas monásticas y catedralicias jugaron un papel crucial en la difusión del conocimiento, preparando el terreno para una mayor inclusión en épocas posteriores.

Durante el imperio romano, la educación se extendió más allá de la élite, incluyendo a las clases medias, aunque seguía siendo exclusiva en términos de género y estatus social. Sin embargo, la estructura de los contenidos educativos, con énfasis en la retórica y la preparación cívica, mostraba una apreciación del valor cívico de la educación, un precursor del argumento moderno a favor de la educación inclusiva como un bien público. Este concepto fue impulsado por pensadores como Cicerón, quien valoraba la educación por su capacidad para mejorar la sociedad. Además, la educación romana comenzó a incorporar elementos prácticos y técnicos, preparando a los ciudadanos para roles específicos dentro de la administración y el ejército, lo que reflejaba una visión más amplia de la utilidad de la educación.

En la Edad Media, la educación estuvo principalmente en manos de la Iglesia, limitando su accesibilidad a aquellos fuera de los círculos eclesiásticos o aristocráticos. Sin embargo, la fundación de universidades en el siglo XII marcó un punto de inflexión al ampliar el acceso a la educación más allá de la formación clerical, abriendo la enseñanza a las artes liberales, la filosofía y la ciencia. El Renacimiento trajo consigo un renovado interés en las humanidades y la educación

clásica, junto con un énfasis en la capacidad individual. Erasmo de Rotterdam, un humanista del renacimiento abogó por una educación que estuviera disponible para todos, independientemente de su condición social, destacando la importancia de educar al individuo para el beneficio de la sociedad en su conjunto. La Ilustración del siglo XVIII promovió la educación como un derecho humano, con filósofos como John Locke y Jean-Jacques Rousseau argumentando a favor de la educación universal. Rousseau, en particular, enfatizó el desarrollo natural del niño y la importancia de una educación que respete las necesidades individuales, ideas que resonarían en los futuros debates sobre educación inclusiva (Rousseau, 2019).

El siglo XX marcó avances significativos hacia la inclusión educativa, con movimientos hacia la desegregación, la educación especial y, finalmente, los modelos de educación inclusiva que buscaban integrar a todos los estudiantes en aulas comunes, independientemente de sus necesidades físicas, intelectuales o sociales. La Declaración de Salamanca de la UNESCO en 1994 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 son hitos importantes en el reconocimiento y la promoción de la inclusión educativa a nivel global. En tiempos. Recientes, la revisión que se hace a partir del siglo XX sobre los principios morales y éticos del ser humano y las verdades absolutas de la filosofía ha llevado al replanteamiento de las ideas sobe normalidad, igualdad y homogeneidad.

A mediados del siglo XX, se hace relevante la obra de Michel Foucault, que ofrece una lente crítica a través de la cual podemos examinar la noción de anormalidad y lo distinto en relación con la discapacidad intelectual, física y social, argumentando que la categoría de "lo anormal" es una construcción social utilizada para establecer y mantener el poder. Foucault invita a cuestionar quién tiene el poder de definir lo que se considera "normal". Las instituciones y los discursos sociales pueden marginar a las personas con discapacidad al etiquetarlas como "anormales" o "menos capaces", lo que refleja un ejercicio de poder que busca mantener una supuesta norma de inteligencia, un estándar corporal o un comportamiento social aceptable.

Un Análisis Constitucional: Colombia Frente a la Universalización de la Educación.

Tal y como se reseña en el apartado anterior, importantes tratados y convenciones han tenido lugar en el mundo, con la intención de proteger las libertades y derechos de las personas; desde los primeros sistemas de leyes, que buscaban equilibrar las fueras entre hombre, para evitar desigualdades en las primeras sociedades, pasando por el florecimiento de ciudades y naciones, con sistemas filosóficos y políticos que permiten desarrollar sistemas complejos de leyes, como los asirio, sumerio, egipcio, chinos e hindú, pasando por la creación y desarrollo de los sistemas filosóficos políticos greco-romanos, el desarrollo del ideal de ciudadano, que en la revolución francesa es liderado por *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, para llegar a ideas más modernas, como lo son la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el sistema de principios, acuerdos y leyes relacionados con el tema, establecen estándares comunes sobre el tema de DDHH, que se van actualizando, en la medida que se van desarrollando cambios en las sociedades, desde los cuales se pueden vislumbrar nuevos horizontes de comprensión sobre el ser humano y la sociedad que habita.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que proclama los derechos fundamentales inherentes a todos los seres humanos, independientemente de su raza, religión, nacionalidad, sexo o cualquier condición (ONU, 1948); estas ideas se complementan en la Declaración de Salamanca (1994), que proclama la educación como derecho fundamental para todos, incluyendo a las personas con discapacidades. A partir de esta declaración, la ONU y UNESCO han desarrollado diversas iniciativas para promover sistemas educativos inclusivos que sean accesibles para todos, respetando la diversidad y la igualdad de oportunidades, como se observa en el Marco de Inclusión de la UNESCO (2005), en el que se establecen principios y directrices para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos, independientemente de sus condiciones personales y sociales, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que busca proteger los derechos de las personas con discapacidad y promover su inclusión plena en la sociedad, para lo cual establece medidas garantes de la igualdad de oportunidades y acceso a la educación, el trabajo y la participación social de las

personas con discapacidad.

Por su parte, Colombia está suscrita a los tratados internacionales, que reconocen la legitimidad y necesidad de los DDHH, desde 1945, en el momento de su promulgación, la cual fue ratificada en 1985 e incluida en el marco constitucional, con la reforma del 91. La Constitución Política de Colombia (1991) de es la carta de navegación, la cual brinda un marco ético-normativo, que rige el ordenamiento del país, estableciendo los principios rectores que moldean las diversas esferas de la sociedad, incluida la educación. Tal y como se consigna en el artículo 1 de la Constitución, se reconoce a Colombia como un Estado social de derecho, intención que es acorde con la necesidad de cumplimiento de las intenciones, consignadas en forma de derechos fundamentales, y la importancia de conferir a todos los ciudadanos garantías mínimas para todos. En el contexto de la inclusión educativa, este marco constitucional representa el compromiso de garantizar el acceso equitativo a la educación para todos, independientemente de sus circunstancias sociales, económicas o de discapacidad.

El artículo 67 de la Constitución de Colombia consagra el derecho fundamental a la educación, haciéndose hincapié en su carácter de servicio público que tiene una función social inherente, pues a parte del reconocimiento de la educación como valor social de reivindicación de lo humano, genera condiciones de equidad, autonomía y generatividad. Este artículo establece la obligación del Estado de garantizar el acceso a la educación y promover su calidad, asegurando que sea inclusiva, equitativa y que responda a las necesidades de una sociedad diversa y plural. La inclusión educativa, en su esencia, busca eliminar las barreras que puedan obstaculizar el acceso a la educación. En este sentido, la Carta Magna colombiana, en su artículo 68, promueve la igualdad de oportunidades para el ejercicio del derecho a la educación y prohíbe la discriminación. Esta disposición constitucional aboga por la creación de mecanismos que permitan a aquellos en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales acceder a una educación que se ajuste a sus particularidades.

Con relación a la educación superior, en el artículo 69 se reconoce la autonomía universitaria, ampliando la posibilidad de acceso a la profesionalización para la población que pudiera presentar barreras de acceso; de esta manera, la constitución propende por la diversificación de la educación y la promoción de la inclusión. Esta autonomía faculta a las instituciones educativas para desarrollar programas y políticas que aborden la diversidad cultural, étnica, de género y las necesidades específicas de los estudiantes, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. Además, fomenta la creación de espacios académicos que promuevan el diálogo y la reflexión crítica sobre temas de inclusión y diversidad.

La Carta Política de Colombia también reconoce la importancia de la educación en la construcción de una sociedad democrática y participativa. El artículo 95 subraya la formación en valores como uno de los fines esenciales de la educación, buscando promover una ciudadanía informada, crítica y comprometida con el bienestar colectivo. Esta intención se articula con la necesidad de hacer de la inclusión cultura en la sociedad, desde la cual se promuevan valores sociales de colaboración y fomento de la empatía, que posibilita la vinculación de la persona en situación de discapacidad a la sociedad, con capacidad de participar de los valores sociales y culturales de su entorno. Sin embargo, a pesar de estas disposiciones constitucionales, persisten desafíos en la implementación plena de la inclusión educativa en Colombia. La brecha entre la teoría constitucional y la realidad en las aulas es evidente. La falta de recursos, la desigualdad social y la limitada infraestructura obstaculizan el acceso equitativo a una educación inclusiva.

Por lo tanto, si bien la Constitución Política de Colombia sienta las bases para una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se requiere un compromiso aún mayor por parte del Estado, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto para traducir estos principios constitucionales en acciones concretas que garanticen una educación que atienda a la diversidad y promueva la inclusión de todos los ciudadanos en el sistema educativo. Este entrelazamiento entre la normativa constitucional y la realidad educativa constituye un desafío y, a la vez, una

oportunidad para reafirmar el compromiso con una educación que no solo enseñe contenidos académicos, sino que también forme ciudadanos íntegros, conscientes de sus derechos y responsabilidades en una sociedad plural y diversa.

Siguiendo en orden cronológico y de vigencia, encontramos el Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que reglamenta la atención educativa a la población en situación de discapacidad en el contexto de la educación inclusiva, para garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación para todos los ciudadanos. Enraizado en la Constitución Política de 1991, este decreto refuerza los principios constitucionales que consagran la igualdad, la no discriminación y el acceso a la educación como derechos fundamentales. Además, establece mecanismos específicos para la implementación de ajustes razonables y apoyos necesarios en el entorno educativo.

El artículo 13 de la Constitución colombiana, que dice “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.” (Constitución Política de Colombia, 1991*)*, establece la igualdad como un principio fundamental, prohibiendo cualquier forma de discriminación. Este artículo sienta las bases para políticas y normativas que busquen garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, incluyendo aquellos con discapacidades, y el Decreto 1421 opera en concordancia con este principio constitucional al promover la inclusión educativa. También se alinea con el artículo 47 de la Constitución, que reconoce el derecho de todas las personas a recibir una educación inclusiva, que responda a sus necesidades particulares. Esta disposición constitucional establece la obligación del Estado de garantizar una educación que atienda la diversidad de la población, lo cual incluye específicamente a aquellos con discapacidad, asegurando que reciban la atención y los recursos necesarios para su pleno desarrollo educativo.

La aplicabilidad del Decreto 1421 de 2017 en el contexto colombiano se entiende como un paso significativo hacia la concreción de los principios constitucionales de inclusión educativa. Este decreto establece directrices claras para la atención a la población con discapacidad en el ámbito educativo, asegurando la implementación de ajustes razonables que permitan su participación de manera activa y efectiva en el sistema educativo. Los retos de la aplicabilidad del decreto en el país son la asignación de recursos, la capacitación docente y la adaptación de infraestructuras que son elementos críticos que influyen en la verdadera inclusión educativa de las personas con discapacidad. A pesar de los avances normativos, la brecha entre la teoría legal y la práctica educativa se evidencia en la complejidad de adaptar los entornos escolares para garantizar una inclusión real y efectiva. El desafío radica en trascender la normativa legal y transformarla en una realidad palpable en las aulas y en las políticas educativas del país. No obstante, el Decreto 1421 de 2017 representa un avance importante en el marco de la educación inclusiva en Colombia.

Por último, la Ley 2216 de 2022, cuyo objeto es "promover la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación meta en las instituciones públicas y privadas del país. Para la garantía efectiva del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, el Gobierno nacional adoptará las medidas necesarias para la implementación de la presente Ley." (Art. 1). Dentro de este decreto, se ordena la atención de población con trastornos específicos de aprendizaje, en el marco de la educación inclusiva, los cuales no estaban contemplados en el Decreto 1421 del 2017, por tratarse de dificultades del estudiante "para recibir, procesar, analizar, o memorizar información desarrollando problemas en los procesos de lectura, escritura, cálculos aritméticos e incluso dificultades en la adquisición del conocimiento, nuevas habilidades y destrezas" (Art. 2). Aquí, se reconocen la importancia de ampliar los términos de universalización de la educación, que deben ser atendidas de la misma manera que a otras poblaciones focalizadas, y que presenta dificultades para completar los ciclos escolares básicos, técnicos, tecnológicos o profesionales.

Las estrategias de abordaje para la población con dificultades de aprendizaje, al igual que la población en situación de discapacidad, es la caracterización de la población, registro en el sistema de matrículas de cada estudiante, atención pedagógica institucional, desarrollo de proyectos pedagógicos para la atención de las diferentes dificultades de aprendizaje y cualificación docente, para lo que se requiere también que se dispongan recursos para su efectividad, es fundamental implementar programas de seguimiento y evaluación continua para medir el impacto de estas estrategias y realizar ajustes necesarios. La colaboración entre docentes, familias y especialistas también es crucial para crear un entorno de apoyo integral que favorezca el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.

Educar integralmente: La ruta de la educación en Colombia

En Colombia, el sistema educativo se organiza en etapas y ciclos, que cumplen un fin, organización que permite focalizar recursos y estrategias delineadas en las diferentes políticas, que nacen de los diferentes diagnósticos sobre educación e infancia en Colombia. La primera de estas etapas está destinado a la población de 0 a 5 años, denominado Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia, etapa que cuenta con diferentes servicios de guarderías y jardines infantiles; la escolarización en el sistema educativo inicia formalmente a partir de los 5 años de edad del niño, con el grado transición, el cual no es obligatorio y se encuentra vinculado con las políticas y disposiciones de la primera etapa, sin embargo, como indica su nombre, prepara al niño en su tránsito a la escolarización formal.

La siguiente etapa, la denominada Educación Básica, comprende los grados de 1ro de primaria hasta 9no de bachillerato; los primeros cinco grados de curso constituyen la primaria, mientas los restantes cuatro, que son la parte inicial del bachillerato, es decir el ciclo de Básica Secundaria, finalizando esta etapa los estudiantes obtienen una certificación de estudios de

Bachillerato Básico. Para obtener la titulación de bachiller (académico, pedagógico, en tecnología, en ciencias o artes, según las modalidades del colegio) se requiere culminar la etapa de formación en la Media Vocacional, conformada por los grados 10mo y 11, titulación requerida, junto a los resultados de las pruebas SABER 11, para el ingreso a la última etapa, denominada Educación Superior, que se desarrolla en instituciones de formación técnica, tecnológica y profesional, llevada a cabo en universidades.

Sobre la definición de la Educación Básica Secundaria, al consultar la ley 115 de 1994 (MEN), no se encuentra una definición, sino los grados que la comprenden y los objetivos generales de la Educación Básica y los objetivos específicos para los ciclos de Básica Primaria y Básica Secundaria. Para comprender plenamente el propósito y la estructura de la educación básica en Colombia, es esencial examinar primero los objetivos generales que guían este nivel educativo (MEN. Ley 115, Art. 20). Estos proporcionan una base sólida para entender cómo, a través de la educación, se aborda el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para afrontar el mundo académico y laboral que enfrentarán en el futuro. Posteriormente, la Ley aborda los objetivos específicos del ciclo de Básica Secundaria, los cuales consolidan y profundizan los conocimientos y habilidades adquiridos en los primeros años de educación básica, asegurando una transición efectiva hacia niveles educativos superiores y una integración exitosa en la sociedad y el mundo laboral.

La Educación Básica en Colombia tiene como objetivo fundamental formar integralmente a los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de niveles educativos superiores y su integración en la sociedad y el mundo laboral. Este proceso educativo busca facilitar el acceso a conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos, relacionándolos con la vida social y la naturaleza, para desarrollar una comprensión profunda y crítica que prepare a los estudiantes para dar continuidad a su formación y participar en la sociedad. En el ciclo de secundaria, estos objetivos se complementan y profundizan, enfocándose en el desarrollo de competencias más avanzadas y especializadas. Mientras que los objetivos generales buscan una

formación integral y preparatoria, los específicos se centran en la aplicación práctica y el dominio de conocimientos más complejos.

Al ciclo de Educación Media se le suma la Media Vocacional, comprendido por los grados 10mo y 11, grados en los que se ahondan los esfuerzos en la preparación de los estudiantes para la Educación Superior, para esto, se requiere proveer a los estudiantes de los conocimientos y habilidades necesarias para la presentación de las pruebas Saber 11 y acceder a la educación superior. En esto el proceso de Orientación Vocacional Ayuda a los estudiantes a identificar sus intereses y aptitudes, facilitando la elección de una carrera profesional o técnica acorde a sus habilidades y preferencias. También, con los procesos de articulación con el SENA, se focaliza el desarrollo de Competencias Laborales, fomentando las competencias técnicas y laborales que permitan a los estudiantes integrarse al mercado laboral de manera eficiente y productiva.

Si bien el énfasis hacia la educación superior y el mundo laboral son las marcas distintivas de este ciclo, no se deja de lado su formación Integral, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos en los procesos académicos. También se busca la sensibilización y adaptación del estudiante a las necesidades del entorno, lineando la formación educativa con las demandas y necesidades del sector productivo y del contexto socioeconómico del país, con el fomento de la innovación y el emprendimiento, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo moderno y sensibilizando con el desarrollo de actividades y labores de apoyo en entornos con vulnerabilidades.

De los ciclos propuestos, el que presenta un índice mayor de deserción escolar es el de Básica Secundaria, entendida esta por el retiro voluntario de las actividades académicas, por un tiempo de dos años o más. Los indicadores recogidos en 2022 muestran que la tasa de deserción en dicho ciclo puede ser más del 60% mayor que en primaria o media en algunos años. En 2021, la deserción en grado sexto fue de 4,9%, en octavo de 4%, y en noveno de 3,8%. Mientras que,

en la Media Vocacional, las cifras de deserción se presentan con valores similares a los de la primaria (MEN, 2022). Dicho texto muestra también un análisis de dichas causas, identificándose la deserción escolar como un fenómeno complejo y multifactorial en Colombia.

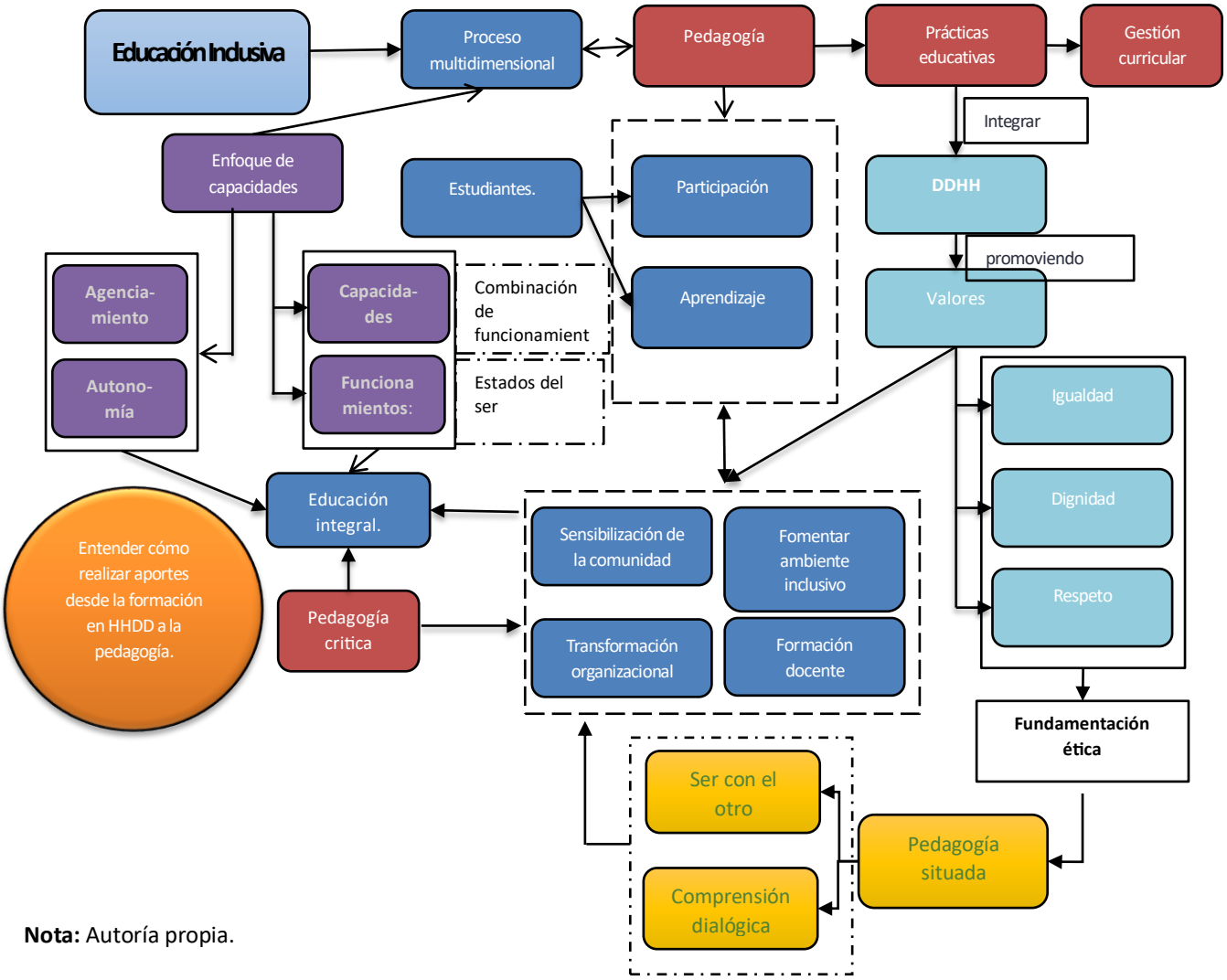
En el texto se identifica que dichas causas involucran elementos individuales, familiares, escolares y contextuales. Entre las causas principales se encuentran el bajo desarrollo de competencias socioemocionales, la falta de acompañamiento familiar, las dificultades económicas, la movilidad residencial, y las creencias sobre la utilidad de la educación. Además, factores escolares como la reprobación, el acoso escolar, y la falta de recursos en las instituciones educativas también influyen significativamente. Contextualmente, la violencia, el trabajo infantil, y la desconexión en las transiciones educativas son determinantes clave. Estos factores interactúan y se potencian, afectando la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y limitando sus oportunidades de desarrollo integral y movilidad social

La deserción escolar y la inclusión educativa están íntimamente vinculadas, ya que diversos factores influyen en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Los factores individuales, como discapacidades y la reprobación, pueden generar sentimientos de exclusión, lo que resalta la necesidad de programas de apoyo individualizados y un entorno acogedor. A nivel familiar, las condiciones socioeconómicas desfavorables limitan el acceso a recursos y generan inestabilidad, lo que demanda políticas que apoyen a las familias vulnerables. Asimismo, el ambiente escolar debe ser propicio para todos, con una formación continua para docentes en prácticas inclusivas y un clima positivo que fomente la participación. Por último, los factores contextuales, como la violencia y el trabajo infantil, exigen políticas educativas que creen entornos seguros y faciliten las transiciones entre niveles educativos. En conjunto, abordar estos elementos de manera integral es esencial para reducir la deserción y promover una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes.

Inclusión: Afirmando la Humanización con Sentido.

En los títulos restantes del capítulo se recogen los referentes teóricos que alimenta la investigación, que integrados en un arco de comprensión, se pueden representar sus interacciones como lo muestra el siguiente gráfico.

Ilustración 3. Referentes teóricos de la investigación.



Nota: Autoría propia.

Del reconocimiento del ser humano y del otro:

Comprender la pedagogía, los derechos humanos y la educación inclusiva implica adentrarse en las reflexiones de filósofos clave cuyas ideas han influido significativamente en este

campo a lo largo del tiempo. Immanuel Kant, Max Scheler, Martin Heidegger y Emmanuel Levinas, ofrecen visiones filosóficas distintas que han moldeado dese la filosofía el valor del ser en sí mismo, los valores y desde ahí las concepciones de humanidad y sociedad, que sirven como límites textuales en el tema de DDHH como valores axiológicos de la sociedad, la naturaleza del hombre y su valor frente a sí mismo y los demás, y el valor de la acción pedagógica. Estas reflexiones filosóficas no solo enriquecen el debate académico, sino que también proporcionan un marco teórico sólido para la implementación de prácticas educativas inclusivas. Además, invitan a una constante revisión y adaptación de las políticas educativas para asegurar que reflejen y respeten los principios fundamentales de los derechos humanos.

Immanuel Kant, en el siglo XVIII, estableció las bases de una ética fundamentada en la razón y la moral universal, enfatizando la importancia de la autonomía moral y la dignidad inherente a cada individuo. Max Scheler, a principios del siglo XX, desarrolló una teoría de los valores basada en la empatía y la jerarquía de estos, destacando la importancia de los valores esenciales para comprender la conducta humana. Martin Heidegger exploró la ontología del ser y la existencia, resaltando la coexistencia y la relación del individuo con el mundo. Su concepción alimenta los aportes de Byung Chun-Han sobre la existencia como “ser-con-otros”, relevante para la pedagogía inclusiva. Por último, Emmanuel Levinas propuso una ética de la responsabilidad basada en la relación cara a cara con el otro, subrayando la alteridad y el rostro del otro como un imperativo ético.

La alteridad, entendida como el reconocimiento del otro en su diferencia radical, constituye un eje central en la filosofía de Emmanuel Levinas y un fundamento profundo para pensar la educación inclusiva como acto ético. En oposición a las ontologías tradicionales que subsumen al otro dentro de totalidades conceptuales, Levinas propone una metafísica donde el *otro* irrumpe como infinito, irreductible y anterior al yo. La relación con el otro no es de conocimiento, sino de responsabilidad ética, lo cual implica una subjetividad que no se constituye desde la autonomía, sino desde la heteronomía del rostro que interpela y exige: “El rostro del

otro en su desnudez me dice: no matarás" (Levinas, 2002, p. 201).

Desde esta óptica, la educación inclusiva no puede ser comprendida únicamente desde los procesos y productos formales de la educación, sino como un modo de habitar la escuela donde se acoge la vulnerabilidad del otro sin reducirlo a lo idéntico. La alteridad es, así, una categoría fundacional para repensar la justicia escolar, no en términos de equidad distributiva, sino de acogida incondicional del otro en su diferencia. Levinas advierte que toda representación del otro encierra el riesgo de la violencia ontológica: "Todo intento de tematizar al otro lo reduce y lo traiciona; el rostro es lo que escapa a toda objetivación" (Levinas, 2002, p. 207).

En diálogo con esta propuesta, la noción heideggeriana de ser-con (Mitsein) en *Ser y Tiempo* permite reconocer que la existencia es siempre coexistencia, es decir, que la presencia del otro no es accidental, sino estructural a la comprensión del ser. Gadamer, por su parte, complementa esta visión al proponer que toda comprensión es siempre una fusión de horizontes, donde la voz del otro transforma mi propio mundo de sentido.

Desde una pedagogía crítica de la inclusión, la alteridad se convierte en el punto de partida de toda relación educativa. Esto supone reconocer que el estudiante de inclusión no es un "otro a integrar", sino un legítimo otro cuya presencia inaugura la posibilidad misma de la escuela democrática. Así, el acto pedagógico se reconfigura como un espacio de encuentro ético con la alteridad, donde el rostro del otro no solo reclama acogida, sino también reconocimiento y reciprocidad.

La integración de estas corrientes filosóficas en la pedagogía y los derechos humanos es importante, pues ubica el horizonte de sentido que permite situar tanto la propuesta, como la línea ética que fundamenta la educación inclusiva, una de las tantas líneas posibles; también

ofrece un enfoque complejo y profundo para enriquecer la comprensión de la educación como un derecho humano fundamental, que desde sus principios se ve ligado con la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de cada individuo.

Con respecto a los Derechos Humanos (DDHH), estos han sido creados como herramienta desarrollada a partir de la comprensión de planteamientos filosóficos sobre la dignidad, el respeto, la justicia y la equidad, entre otros, para solventar las dificultades sociales y culturales que desembocan de los conflictos y guerras. En su definición la ONU establece que estos derechos son inherentes de todos los seres humanos, con las características de universalidad e inalienabilidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación, igualdad y no discriminación, partición e inclusión, rendición de cuentas y estado de derecho. A pesar de su carácter institucionalizado, tienen una fundamentación filosófica y teórica, que parte de la profunda reflexión sobre el hombre en su esencia y sobre su finalidad frente a sí mismo y frente a los demás.

La revisión filosófica que fundamenta el valor del ser tiene como fin entender desde donde se van planteando las diferentes concepciones sobre el valor y la articulación de este en la vivencia humana, punto desde el cual se aborda el concepto de los DDHH. En cuanto la definición, los Derechos Humanos (DDHH) han evolucionado a lo largo de la historia, en una búsqueda para consolidarlos como principios fundamentales que orientan la convivencia humana. En su texto “Educación para los Derechos Humanos”, José Bonifacio Barba (1997) plantea múltiples dimensiones de los DDHH, abordando su carácter histórico, filosófico, jurídico y educativo. A continuación, se presenta una matriz con las 14 categorías que el autor desarrolla en su análisis, pues para el autor, si bien cumplen como fundamento legal que organiza actividades, servicios e intereses de los ciudadanos, tienen además otros componentes, que impactan la cultura:

Tabla 3.

Tabla 3Matriz de Definiciones sobre los Derechos Humanos según José Bonifacio Barba (1997), elaboración propia.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS CLAVES
1. Valores antropológicos e históricos	Conjunto de valores de creencias fundamentales sobre la dignidad humana.	- Representan valores básicos e irrenunciables. - Surgen de la evolución social y cultural.
2. Creación social y jurídica	Construcción humana establecida en la experiencia histórica y consolidada en el derecho positivo.	- Se fundamentan en experiencias reales. - Son el resultado de luchas sociales.
3. Principio de justicia y moralidad	Indican lo que es justo y debido en la existencia y las relaciones humanas.	- Fundamentados en la Declaración Universal de los DDHH. - Guían el comportamiento humano en sociedad.
4. Relación con el orden social y político	Son la base de un Estado de derecho que garantiza la protección de los individuos.	- Están consagrados en las constituciones nacionales. - Limitan el poder del Estado.
5. Herencia histórica y social	Son el resultado de una acumulación de experiencias humanas a lo largo de la historia.	- Representan una lucha intergeneracional. - Son una carta de entrada a la estructura social.
6. Fundamento de la civilización	Son el mayor reto de la humanidad para construir sociedades dignas y justas.	- Determinan la validez de los avances sociales y tecnológicos. - Elevan la dignidad humana como principio rector.
7. Herramienta crítica de la condición humana	Permiten evaluar y confrontar las condiciones de la humanidad en cada época.	- Han evolucionado a lo largo de la historia. - Recogen el clamor de justicia de los pueblos.
8. Base del humanismo y sus límites	Son el criterio moral que delimita las acciones humanas en función de la dignidad.	- No imponen una homogeneidad cultural. - Son universales, pero con expresiones diversas.
9. Control y crítica del poder	Funcionan como un freno ante los abusos y violaciones de la dignidad humana.	- Son una crítica constante de las estructuras de poder. - Representan una utopía con vocación de transformación.
10. Crecimiento moral e individual	Para que los DDHH se realicen, es necesario un desarrollo ético de la sociedad.	- Implican la superación del egoísmo y el etnocentrismo. - Requieren un cambio en la percepción del otro.
11. Perspectiva jurídica y política	Son principios que rigen la estructura legal y constitucional de los Estados.	- Se materializan en derechos fundamentales. - Aún enfrentan barreras para su plena implementación.
12. Crítica del sistema social y educativo	Son una perspectiva crítica de toda acción social y educativa.	- Vinculan la educación con la construcción de ciudadanía. - No deben reducirse a un simple adiestramiento.
13. Motor de la educación en valores	La educación solo se realiza plenamente cuando se fundamenta en los DDHH.	- Son la base de la identidad y la convivencia. - Armonizan la relación entre derecho y educación.
14. Ideal de civilización y utopía	Representan el deseo de construir una humanidad basada en la dignidad y la justicia.	- Son una guía ética para la historia de la humanidad. - Buscan superar las desigualdades estructurales.

Nota: Matriz de resumen, basada en el texto de Barba (1997). Autoría propia.

Tal y como lo muestra Barba, no existe una forma específica de articulación de los DDHH, en la sociedad, por lo que su tratamiento curricular requiere dinamismo y diversidad que permitan abarcar todas estas acepciones de los DDHH como valor fundante de lo humano, que son vehiculizadas a la sociedad a través de diferentes procesos de educación, siendo la escuela uno de los escenarios donde dicho proceso tiene lugar. Siguiendo a Barba (1997), dicha educación representa diferentes significados, los cuales son:

a) la educación como instrucción; que "significa tanto los procesos de transmisión de información o de conocimientos (bagaje más o menos amplio, variado y útil de los mismos por su relación con ciertos fines seleccionados) como una característica poseída por la persona que la habilita para ciertas acciones o relaciones." (P. 99) para Barba, esta no tiene lugar solo en la escuela, y puede tener lugar en diferentes contextos, con mayor o menor grado de sistematización que la acción de instrucción tiene lugar en la escuela, característica que varía según condiciones de cultura, carácter personal y valoración individual sobre su contenido.

b) La educación escolarizada; se trata de la formalización y centralización de la acción educativa en centros, donde se realizan, entre otros, acciones de instrucción, con la intención de generar transferencia de conocimientos, pero también se desarrollan procesos de socialización y formación ciudadana, basada en convivencia. La escolarización se realiza según principios y objetivos políticos, por lo que "…la educación adquiere indicadores de nivel, grado, modalidad, extensión, impacto, eficacia, etc., y ha llegado a convertirse en una importante rama de la administración pública y un factor fundamental del desarrollo." (Barba, 1997; Pág. 100).

c) La educación como un derecho; Aquí adquiere connotación de universalidad,

amparada bajos marcos normativos basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, con fuerza de garantía, que, en su aplicación, va adquiriendo diferentes matices y acciones, en la medida que se van ampliando los límites conceptuales y comprensión de la acción educativa requerida. En el caso de la inclusión, esto es evidente en las diferentes nominaciones que ha tenido en el sistema educativo: "educación especial", "integración educativa" e "inclusión educativa", para aterrizar en el concepto de educación inclusiva, más global; aparte del aspecto nominal, esto ha significado constantes reformulaciones de las acciones que permiten el desarrollo de diferentes acciones educativas para hacer efectiva la garantía de este derecho.

d) Educación como formación de la personalidad: "Este significado, de clara referencia psicológica, está sin embargo relacionado históricamente con la preocupación filosófica por la formación del hombre, cuestión que es el núcleo del desarrollo de una filosofía educativa: definir y proponer un sentido de la educabilidad humana." (BARBA, 1997; Pág. 101). En esta formación, la educación aborda la formación en sistemas valorativos, que permitan el perfeccionamiento de la persona, dentro de un proceso constructivo (BARBA, 1997).

e) Educación para la liberación; inspirada en diferentes corrientes filosóficas que impactaron la pedagogía crítica de Freire; "Cuando una propuesta educacional parte del análisis de fuerzas individuales (psíquicas) o sociales que limitan o entorpecen el pleno desenvolvimiento de las capacidades de la persona, entonces la educación, como proceso de desarrollo personal, adquiere el sentido de una liberación y puede aparecer, socioculturalmente, como reducación o como reconstrucción de una socialización previa." (Pág. 102)

f) La educación como medio para alcanzar fines personales y colectivos; si el anterior punto trata sobre la liberación, desde la visión reconstruccionista del ser, el alcance de

> fines individuales solo tiene sentido si también convergen al desarrollo de fines colectivos. El planteamiento crítico de las condiciones limitantes del desarrollo personal implica la visión de sociedad que garantice el acceso a derechos fundamentales. (Pág. 103)

En cuanto a los contenidos y desarrollo de dicha educación, Barba señala diferentes contenidos y acepciones, inmersas en las intencionalidades del diseño curricular clásico:

a. Educación humanista: Dirigida a los valores, “Esta denominación considera que el núcleo personal del ser humano es la dimensión valorativa y que la educación, por estar referida al ser humano, está naturalmente comprometida con la cuestión de los valores.” (Barba, 1997; P. 104), desde la cual se aborda la capacidad de valoración como los contenidos atribuidos a valores definidos.

b. Educación moral, que también aborda los valores, aborda el proceso de valoración desde dimensiones cognitivas, más específicamente la teoría de desarrollo cognitivo de Kohlberg, junto a diferentes principios derivados de la teoría del aprendizaje social.

c. La educación centrada en la formación de la conciencia, cuya denominación y forma comparte con las concepciones religiosas y espirituales, con fines esencialistas.

d. Educación del carácter, que trata del desarrollo de hábitos, actitudes, valores y virtudes, rasgos más comúnmente relacionados al concepto de personalidad, “para resaltar los aspectos afectivos y valorativos. Incluso la comprensión de una educación armónica o integral es también un modo de referirse a estos propósitos.” Barba, 1997; P. 105).

e. Educación social, que integra la sociedad y la convivencia, con la intención de desarrollar la funcionalidad del carácter en el contexto sociocultural.

f. La formación cívica, que comprende “con la formación del carácter; educación política, que se refiere a la educación o formación del ciudadano;” (Barba, 1997; P. 105).

g. Educación en DDHH, educación para la paz y los DDHH, educación ambiental, basada en principios decantados de la UNESCO, "Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales". (Barba, 1997; P. 105)

En el caso de la educación en derechos humanos, insertos en la educación formal, estos también tienen formas y finalidades definidas en la visión curricular de la educación formal. Sin embargo, siguiendo la perspectiva del Dr. Magendzo (2006), si bien su inclusión curricular debe extenderse más allá de la información sobre sus contenidos, dirigiéndose más a la formación de actitudes, alimentadas por sistemas de valores que contribuyan al trato amable y respetuoso con el otro. Este paso del tratamiento teórico y abstracto de los derechos humanos al desarrollo experiencial, cotidiano y de comprensión de lo conflictivo. Esto último se traduce en el examen de todos los escenarios que se dan en la educación, dentro y fuera del aula, objetando lo normalizado, la tradición y los sentidos comunes. Magendzo propone trabajar con lo que denomina "los dilemas y tensiones en torno a los derechos humanos", es decir, aquellos escenarios donde los valores se contraponen y la escuela debe abrirse al debate, la reflexión y el disenso, superando el adoctrinamiento y apostando por la formación de sujetos críticos.

> Manuel Restrepo, en la Monografía de Colombia, caracteriza las tensiones como "obstáculo pedagógico", acotando que este es el elemento que reconoce la existencia de resistencias en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos. El concepto de obstáculo pedagógico es una herramienta substancial para el capacitado, pues permite reconocer la importancia de las posturas que pueden afectar, de no ser tenidas en cuenta, los procesos de conocimiento de un objeto o fenómeno particular.” (Organización de Estados Iberoamericanos y UNESCO, 2009; P. 10)

Magendzo propone una pedagogía que no se basa en la moral, sino en el dialogo. Una pedagogía que reconoce el conflicto como parte constitutiva de la democracia y que forma al

estudiante para actuar en un mundo diverso, desigual y muchas veces injusto:

> "…educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron 'alfabetizados en derechos humanos' por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho". (Magendzo, 2006; 23)

Esta visión de la educación entra en tensión con las ideas de exclusión, que se esconden detrás de los principios, las formas y normas de las instituciones educativas. Los aportes de Magendzo a la educación inclusiva son significativos, especialmente en lo que respecta al reconocimiento del otro como sujeto de derechos. En lugar de una inclusión que tolera la diferencia, propone una inclusión que la celebra, la integra y la convierte en motor de aprendizaje colectivo. Esta debe expresarse en las prácticas cotidianas: en la distribución del poder en el aula, en los contenidos que se abordan, en las formas de evaluación, en los lenguajes que se permiten y en los cuerpos que se visibilizan. La escuela inclusiva, desde su perspectiva, es aquella que crea condiciones de posibilidad para que todos los estudiantes puedan ejercer sus derechos, construir sentido y habitar dignamente el espacio escolar.

El horizonte que se desprende del pensamiento de Magendzo es el de una escuela que no solo enseña derechos, sino que los practica, que no teme al conflicto, sino que lo trabaja pedagógicamente y que no define a sus estudiantes por sus limitaciones, sino por sus posibilidades. Esto implica una profunda transformación del rol docente, del proyecto institucional y de la relación con las familias y las comunidades. Educar en derechos humanos y desde la inclusión supone, en última instancia, construir una pedagogía de la dignidad, del cuidado y del compromiso con la justicia social.

Una pedagogía donde la alteridad no sea un problema, sino la posibilidad de construir escuela como espacio de emancipación. Este marco ontológico de la alteridad permite

reinterpretar las voces de estudiantes, docentes y acudientes no como datos a clasificar, sino como acontecimientos de sentido que exigen una respuesta ética. La inclusión, en este sentido, no es un ideal normativo sino una forma de ser-con-el-otro en la escuela, donde lo pedagógico y lo político se entrelazan en una praxis de reconocimiento, hospitalidad y justicia.

Comprensión dialógica y fusión de horizontes en Gadamer: hacia una ética de la interpretación en contextos educativos

En el marco de la educación inclusiva y los derechos humanos, el acto pedagógico se redefine como una experiencia ética, donde el reconocimiento del otro y la construcción de sentido compartido se constituyen en fundamentos de una escuela democrática. Esta apertura al otro exige comprender las trayectorias, vivencias y narrativas de los sujetos históricamente excluidos desde una posición hermenéutica que permita acoger la diferencia no como una anomalía a corregir, sino como una oportunidad de transformación educativa. En este escenario, la noción de diálogo no puede ser meramente funcional, sino profundamente ontológica, vinculada con la experiencia de ser-con-el-otro, con la responsabilidad ética de escucharlo y con la construcción de justicia relacional en el espacio escolar.

Es allí donde el pensamiento hermenéutico de Hans-Georg Gadamer aporta claves fundamentales para esta investigación, especialmente al articular el diálogo con los horizontes de sentido de cada sujeto. Su noción de "fusión de horizontes", momento de la acción dialógica, es un importante aporte para comprender cómo los distintos actores escolares –estudiantes, docentes y acudientes–, cada uno con su historia, lenguaje y cultura, pueden encontrarse en un espacio de interpretación mutua, generando un nuevo sentido común a partir de la diferencia. Esta propuesta se vincula con el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum y Sen, en tanto que reconoce y potencia las condiciones reales para la participación, la agencia y el desarrollo humano, así como aceptar el conflicto en el aula como experiencia de formación en derechos humanos, como lo establece Magendzo en su propuesta. Desde esta articulación, la educación

en derechos humanos se convierte en un ejercicio práctico de comprensión, diálogo y transformación de la experiencia compartida.

Hans-Georg Gadamer, en su obra fundamental *Verdad y Método*, ofrece una perspectiva hermenéutica que transforma la manera en que comprendemos la experiencia humana, la cual puede extrapolarse a los contextos educativos. Su propuesta parte del reconocimiento de que comprender es siempre un acto situado, histórico y relacional, en el que intervienen el lenguaje, la tradición y la apertura al otro. En este marco, el concepto de fusión de horizontes constituye uno de los pilares de su visión hermenéutica.

Según Gadamer, todo intérprete se encuentra en un horizonte de sentido, configurado por su historia, lenguaje y contexto cultural. Comprender a otro implica, por tanto, entrar en un proceso de transformación mutua en el que ambos horizontes se reconfiguran. Esta no es una fusión ingenua o una eliminación de diferencias, sino una apertura dialógica donde los prejuicios (prejuicios) se ponen en juego y se reestructuran en el proceso de diálogo. En palabras del autor:

> "Es lo mismo que hemos descrito antes como el «poner en juego» los prejuicios. Partíamos entonces de que una situación hermenéutica está determinada por los prejuicios que nosotros aportamos. Estos forman así el horizonte de un presente, pues representan aquello más allá de lo cual ya no se alcanza a ver. Importa sin embargo mantenerse lejos del error de que lo que determina y limita el horizonte del presente es un acervo fijo de opiniones y valoraciones, y de que frente a ello la alteridad del pasado se destaca como un fundamento sólido." (Gadamer, 2017-I, p. 376).

La comprensión, desde este enfoque, no puede darse sin una disposición ética: el intérprete debe estar dispuesto a dejarse interpelar, a "salir de sí mismo" para entrar en la lógica del otro. Esta apertura no es ingenua ni neutral; supone una ética de la escucha, donde la palabra del otro es acogida sin reducirla a categorías propias. De ahí que Gadamer afirme que comprender es siempre comprender al otro, no desde fuera, sino desde una solidaridad hermenéutica que transforma a quien comprende.

En el campo de la educación, esto tiene implicaciones profundas. La escucha de las voces de estudiantes, docentes y acudientes —especialmente en contextos de inclusión— no se circunscribe a la recolección de información, sino que puede tener lugar como acto interpretativo ético y transformador. Cuando el educador o el investigador se abren al testimonio del otro, permiten que su propio horizonte se transforme, reconociendo que "ese mundo distinto que nos sale al encuentro no es sólo extraño, sino que es distinto en muchos aspectos. No sólo tiene su propia verdad en sí, sino que también tiene una verdad propia para nosotros" (Gadamer, 2017, p. 530).

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un lugar de encuentro entre horizontes: una comunidad interpretativa donde el diálogo no es solo medio para enseñar, sino condición para construir sentido compartido. Esto es especialmente relevante en contextos de diversidad y exclusión, donde las trayectorias escolares han sido marcadas por silencios, omisiones o negaciones simbólicas. La hermenéutica gadameriana exige reconocer que cada voz tiene un lugar legítimo en el tejido de la comprensión y que la inclusión no puede darse sin diálogo.

En verdad y método, Gadamer (2017-1) da cuenta del proceso (P. 372-383), describiendo cinco etapas previas a la fusión de horizontes, que parten de la conciencia del propio horizonte de comprensión, en una primera etapa de reconocimiento de la propia experiencia, conocimientos previos y valores y que es determinante para la interpretación; parte de la capacidad de comprensión parte de la amplitud de este horizonte, por lo que es necesario tener suficientes experiencias que permitan la aproximación a diferentes horizontes. El siguiente paso o etapa es el encuentro con el horizonte del otro, en enfrentamiento que confirma la propia experiencia o la niega, brindando la posibilidad de una nueva experiencia. Luego se transita por una etapa de tensión o dialogo entre el interprete y el otro, que puede ser un texto o una situación. Superada la etapa de tensión sucede la transformación del horizonte del interprete, quien experimenta una expansión y enriquecimiento de su propio horizonte. Por último, el

proceso culmina con una nueva comprensión, más amplia y profunda sobre la situación o el texto.

Trasladado a la educación, la implementación de un modelo dialógico hermenéutico en el aula, que permita a los estudiantes relacionar sus vivencias, emociones y reflexiones con el contenido curricular desde una lógica de comprensión compartida. Para Gadamer “el horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve” (Gadamer, 2017, p. 375). Por tanto, el ejercicio pedagógico debe habilitar espacios donde los estudiantes puedan narrar su experiencia escolar, reflexionar sobre sus derechos, y dialogar con sus pares en torno a temas de exclusión, justicia, participación y diversidad.

Este horizonte puede fortalecerse con estrategias de las pedagogías activas, tales como:

- Círculos de interpretación en clase, con el análisis de casos reales de inclusión-exclusión escolar a la luz de testimonios y normas.

- Cartografías narrativas que recuperen las trayectorias de vida de los estudiantes y permitan visibilizar cómo se cruzan con situaciones de vulneración o reconocimiento de derechos.

- Jornadas de reflexión intergrupales entre estudiantes, docentes y familias, para generar encuentros dialógicos entre horizontes diversos.

- Talleres hermenéuticos extracurriculares en los que se aborde el concepto de inclusión desde el arte, el juego, el cine o el teatro escolar.

Así, la propuesta gadameriana ofrece una base sólida para una educación inclusiva entendida como diálogo y transformación. Su énfasis en la alteridad, en la apertura a lo distinto y en el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo, se convierte en una inspiración

fundamental para una pedagogía que no busca integrar al diferente, sino construir con él una nueva comunidad de sentido.

De la pedagogía con el otro

La pedagogía con el otro parte de una comprensión relacional del acto educativo. Enseñar es una acción para dotar de sentido en el estudiante sobre temas, para lo cual es innegable la necesidad de establecer una relación ética, política y afectiva con el otro, representado en el estudiante, la comunidad y, por qué no, los docentes. Desde esta perspectiva, la pedagogía no puede entenderse sin el reconocimiento radical de la alteridad, es decir, del otro como sujeto singular, digno y legítimo. Esta noción ha sido profundamente elaborada por autores como Emmanuel Levinas en su abordaje filosófico, pero también los planteamientos teóricos de Paulo Freire, Abraham Magendzo, Mel Ainscow y Tony Booth, quienes, desde distintas vertientes filosóficas, educativas y políticas, han contribuido a construir una mirada inclusiva, ética y transformadora de la escuela.

Levinas (2002) propone que el rostro del otro nos interpela éticamente, nos obliga a responder y a asumir responsabilidad. En el contexto escolar, esto implica que el estudiante no puede ser reducido a una categoría diagnóstica ni a un número en una lista: es un otro que trae consigo una historia, una vulnerabilidad y una potencia. Esta mirada se vincula con la propuesta freiriana de diálogo: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1970, p. 72). Freire sostiene que el encuentro con el otro es condición de posibilidad para la humanización. La pedagogía con el otro, entonces, no es una estrategia metodológica sino una praxis de libertad, de escucha y de transformación recíproca. La escuela deja de ser un espacio vertical de transmisión para convertirse en una comunidad de aprendizaje donde todos enseñan y todos aprenden.

La inclusión, concebida como un proceso multidimensional que busca asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, ha sido abordada desde diversas corrientes teóricas que han enriquecido su comprensión y aplicación en contextos educativos. Paolo Freire, con su enfoque pedagógico crítico y liberador, sentó las bases para repensar la educación como un acto emancipador. Su obra, particularmente "Pedagogía del Oprimido" (1970), enfatiza la importancia de la educación liberadora para la transformación social y el empoderamiento de los marginados.

Los aportes de Echeita y sus colaboradores se enfocan en la inclusión educativa desde una perspectiva más amplia, considerando las barreras educativas como un fenómeno complejo que va más allá de las dificultades individuales. Echeita, en sus trabajos sobre la educación inclusiva, destaca la importancia de abordar las barreras estructurales y contextuales que obstaculizan la plena participación de todos los estudiantes en el sistema educativo, promoviendo así un enfoque holístico para la inclusión.

En el texto "*Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos"* de Mel Ainscow analiza la evolución de la educación inclusiva desde la Conferencia Mundial sobre Educación Especial de Salamanca en 1994. Esta evolución se centra en las transformaciones de los sistemas educativos hacia modelos más inclusivos. El autor resalta como la educación inclusiva ha pasado de ser una idea marginal para convertirse en un principio fundamental dentro del movimiento global de "Educación para Todos". Ainscow argumenta que la educación inclusiva no debe limitarse a integrar estudiantes con necesidades especiales en escuelas tradicionales, sino que debe implicar una reestructuración profunda de los sistemas educativos para atender la diversidad de todos los alumnos. Su propuesta supone un cambio paradigmático en la manera en que se perciben las dificultades educativas, promoviendo la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de algunos estudiantes pueden beneficiar a toda la comunidad educativa

Metodológicamente, la propuesta de Ainscowo significa trabajar desde las metodologías activas y participativas para atender la diversidad; transformar la evaluación en un proceso que permita identificar las barreras de aprendizaje para el ajuste de estrategias pedagógicas; fomentar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes habilidades y antecedentes para fortalecer la inclusión; usar herramientas digitales que faciliten el acceso a la educación para todos. Organizativamente, ninguna transformación se logra sin hacer modificaciones organizacionales que garanticen el acceso a una educación equitativa por parte de todos; así mismo, se requiere un cuerpo docente capacitado para trabajar e investigar en metodologías inclusivas; desarrollar normas que promuevan la equidad y la diversidad en el entorno educativo; Establecer alianzas entre escuelas, comunidades y organismos gubernamentales para fortalecer la educación inclusiva.

Ainscow también aborda los desafíos y resistencias que han dificultado la implementación de la educación inclusiva, así como las oportunidades que pueden surgir al adoptar enfoques más equitativos, siendo estos el cambio de paradigma, que implica no centrarse en las necesidades especiales y atender la diversidad de todos los alumnos; la falta de capacitación para aplicar estrategias inclusivas; la falta de financiación y de apoyo institucional para el desarrollo de programas inclusivos; transformar la evaluación para medir el impacto de las políticas inclusivas y comprender dónde y cómo hacer ajustes a las estrategias para atender las necesidades de los estudiantes.

Todas estas ideas, las encontramos en el texto “Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” (Booth & Ainscow, 2011), escrito junto a Tony Booth, versión extendida del texto “Index for Inclusion” escrito por ambos autores, traducido al español por Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval, los autores desarrollan el concepto de inclusión como transformación estructural de las culturas, políticas y prácticas escolares. Aquí, sostienen que “la inclusión implica un proceso sin fin de aumento de la participación de todos los alumnos” (Booth & Ainscow, 2011, p. 5). Esto requiere poner en el

centro del proyecto escolar no la homogeneidad, sino la diversidad como valor.

Ainscow, en sus trabajos sobre la inclusión educativa basada en DD.HH., aborda la diversidad como un elemento inherente al sistema educativo y enfatiza la importancia de promover la justicia, la equidad y el respeto a la diversidad en las instituciones educativas. Ainscow propone un enfoque centrado en la participación, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la dignidad de todos los estudiantes, alineado con los principios de los DD.HH. Por último, y a manera de complemento, encontramos la propuesta de Slavin se centra en el concepto de "aprendizaje cooperativo", que se integra en el marco de la inclusión educativa. Slavin destaca la importancia de los entornos colaborativos en el aula para promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, haciendo hincapié en la colaboración entre compañeros como una estrategia para mejorar los resultados académicos y fomentar un ambiente inclusivo.

Por otra parte, y desde la línea del desarrollo sostenible, encontramos el enfoque de capacidades de Amartya Sen, desde el cual se busca desarrollar entornos que trabajen desde el reconocimiento de capacidades, como estrategia de inclusión y equidad. Este enfoque, desarrollado inicialmente como sustento teórico de marcos económicos sostenibles, plantea una comprensión de estructuras sociales basadas en el desarrollo a escala humana. Desde aquí, ambos autores realizan aproximaciones del ser humano y sus necesidades, en la interacción entre libertades y funcionamientos.

Para Amartya Sen, en una economía saludable lo central para el desarrollo sostenible son los agenciamientos; Martha Nussbaum, desde una visión filosófico- educativo- social, en una democracia saludable, lo central para el desarrollo del ciudadano es la creación de capacidades. Nussbaum no concibe el desarrollo humano como una mera progresión evolutiva o lineal, sino como la posibilidad de que cada persona florezca —es decir, alcance una vida verdaderamente humana— a partir de su contexto, elecciones y oportunidades reales para ejercer sus libertades. En su enfoque, el "florecimiento humano" ocurre cuando existe un ajuste ético y práctico entre

las libertades sustantivas (las capacidades reales de actuar y ser) y los funcionamientos (las actividades que una persona lleva a cabo). Es decir, una persona florece no simplemente porque tenga potencial, sino porque tiene las condiciones para convertir ese potencial en vida vivida.

La integración de estas perspectivas en el marco de la inclusión educativa basada en DD.HH. ofrece un enfoque holístico y complejo. Desde la pedagogía crítica de Freire, que busca la liberación y la conciencia social, hasta los enfoques más amplios de Echeita, Slavin, Ainscow y Amartya Sen, se vislumbra un camino para transformar el sistema educativo hacia uno más inclusivo, equitativo y respetuoso de los derechos fundamentales de todos. Estos enfoques no solo promueven la igualdad de oportunidades, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje donde cada estudiante se siente valorado y apoyado. Además, la implementación de estas ideas requiere un compromiso continuo por parte de todos los actores educativos para revisar y adaptar las prácticas pedagógicas. De esta manera, se puede asegurar que las políticas y estrategias educativas evolucionen para satisfacer las necesidades cambiantes de una sociedad diversa y dinámica.

La pedagogía y el enfoque de capacidades.

La educación inclusiva es una aspiración que ha tomado auge en las últimas décadas, que aspira a garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes, habilidades o capacidades, tengan acceso a una educación que promueva su desarrollo integral y participación equitativa. Este enfoque no solo implica la inclusión de aquellos tradicionalmente marginados o en situación de vulnerabilidad por causas clínico-médicas o sociales, sino que también busca transformar la cultura educativa para que cada estudiante sea valorado y apoyado en su aprendizaje. En este contexto, resulta imprescindible enriquecer el discurso pedagógico, que fundamente las prácticas educativas inclusivas y promueva la justicia en todos los niveles de la estructura educativa.

La propuesta se fundamenta en la integración de la educación en derechos humanos con

el enfoque de capacidades desarrollado por Nussbaum (2020). Mientras que la primera se centra en promover el conocimiento y la comprensión de los derechos inherentes a todas las personas, independientemente de su origen o condición, el segundo busca no solo informar a los estudiantes sobre sus derechos, sino también empoderarlos para que actúen en defensa de estos y participen activamente en una sociedad democrática y justa. La UNESCO (2020) subraya que la educación en derechos humanos es esencial para construir una cultura de respeto, igualdad y justicia, donde cada individuo tenga la oportunidad de ejercer sus derechos y responsabilidades en plenitud.

Por otro lado, el enfoque de capacidades de Nussbaum ofrece una perspectiva que complementa y enriquece la educación en derechos humanos. Este enfoque se basa en la idea de que la justicia social debe garantizar que todas las personas cuenten con las oportunidades y recursos necesarios para desarrollar y ejercer sus capacidades, permitiéndoles así llevar una vida digna. En su concepción, Nussbaum hace una distinción entre *capacidades* y *funcionamientos*; Con respecto a las primeras, Nussbaum distingue tres tipos de capacidades: las básicas, las internas y las combinadas. Con respecto a las primeras la autora las define de la siguiente manera:

> "En primer lugar, existen capacidades básicas: el equipamiento innato de los individuos, base necesaria para desarrollar las capacidades más avanzadas y terreno de responsabilidad moral. Estas capacidades se encuentran a veces más o menos dispuestas para funcionar: la capacidad de ver y oír tiene usualmente estas características. Con mayor frecuencia, sin embargo, estas capacidades son muy rudimentarias, y no pueden ponerse en funcionamiento de manera inmediata. En ese sentido, un niño recién nacido tiene la capacidad del habla y del lenguaje, la capacidad de sentir amor y gratitud, la capacidad de la razón práctica, la capacidad de trabajar." (NUSSBAUM, 2017; Pág. 128)

Este equipamiento básico es necesario para el desarrollo de habilidades, que luego, permiten la interacción y participación social; sin embargo, desde su análisis de la situación humana, no son suficientes, pues son previas al entrenamiento de la habilidad misma. Nussbaum adentra su reflexión a un segundo orden de capacidades:

> "…existen capacidades internas, es decir, estados desarrollados de la persona misma que, en la medida en que conciernen a la misma persona, son condición suficiente para el ejercicio de la función requerida. A diferencia de las capacidades básicas, estos estados son condiciones

> maduras de preparación para una función. Algunas veces, la preparación sólo requiere tiempo y madurez corporal (…). Más a menudo, sin embargo, las capacidades internas se desarrollan solamente con el apoyo del entorno, como cuando se aprende a jugar con otros, a amar, a ejercer la opción política. Pero hasta cierto punto, estas capacidades se encuentran allí, y la persona puede hacer uso de ellas. Una mujer que no ha sufrido mutilación sexual tiene la capacidad interna para el placer sexual; muchos seres humanos adultos tienen la capacidad interna para la libertad religiosa y la libertad de expresión." (NUSSBAUM, 2017; Pág. 128)

Estos ordenes de capacidades identificados por Nussbaum (2020), son esenciales para que los individuos puedan florecer en la sociedad, sin embargo, y por diferentes razones, verse impedidos en el funcionamiento de estas. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva debe ir más allá de proporcionar acceso a recursos educativos; debe asegurar que los estudiantes puedan transformar esos recursos en logros significativos y en el desarrollo de sus potencialidades. Al respecto, Nussbaum habla de un tercer orden de capacidades, las combinadas "…que pueden definirse como capacidades internas *combinadas con* adecuadas condiciones externas para el ejercicio de la función." (NUSSBAUM, 2017; Pág. 129). La autora las define en función de las dos primeras, pues hay condiciones que, aunque se cuente con las capacidades básicas, el desarrollo de estas en habilidades (capacidad interna para expresarlas), encuentran limitaciones externas que impiden su ejercicio; estas limitaciones se identifican como privación, tanto material como restricción cultural.

Por su parte Amartya Sen, (2021), que trabajó junto a Nussbaum en el desarrollo económico del enfoque de capacidades, se orienta hacia las condiciones de desigualdades y al análisis de las situaciones que las mantienen. Su perspectiva sobre las capacidades, los funcionamientos y los agenciamientos son importantes pues no es la sumatoria de las condiciones físicas y materiales las que van a generar procesos de inclusión en las instituciones educativas. Al explicar esto términos, el nobel dice:

> Sostengo que los funcionamientos son constitutivos del estado de una persona y que la evaluación del bienestar tiene que consistir en una estimación de estos elementos constitutivos[3]. Estrechamente relacionado con la noción de los funcionamientos es la capacidad de funcionar. Representa las diversas combinaciones de funcionamientos (estados y acciones) que la persona puede alcanzar. Por ello, la capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro. (P. 88)

Por lo tanto, la educación debe activar la confluencia de estos funcionamientos, para que, a pesar de la discapacidad, el estudiante no solo participe, sino que puede elegir libremente el tipo de vida que quiere llevar. Desde la teoría de Sen, esto es posible si se cumplen dos condiciones:

> La importancia de la capacidad de una persona para su bienestar nace de dos consideraciones distintas pero interrelacionadas.
> La primera es que, si los funcionamientos alcanzados constituyen el bienestar de una persona, entonces la capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir, todas las combinaciones alternativas de funcionamientos que 4 una persona puede elegir) constituirá la libertad de esa persona, sus oportunidades reales para obtener bienestar. (…)
> Esta libertad, que refleja las oportunidades de bienestar de una persona, debe ser valorada como mínimo por razones instrumentales, por ejemplo, al juzgar qué cartas ha repartido la sociedad a una persona. Pero, además, tal y como ya hemos indicado, la libertad debe considerarse como algo intrínsecamente importante para una buena estructura social. Desde este punto de vista, una buena sociedad es también una sociedad de libertad. (…)
> La segunda conexión entre el bienestar y la capacidad consiste en hacer depender el propio bienestar *alcanzado* de la *capacidad* para funcionar. En sí mismo, el hecho de poder elegir debería entenderse como un componente valioso de la existencia; y una vida de elecciones genuinas con opciones serias puede considerarse, por esta razón, más rica. Desde este punto de vista, al menos algunos tipos de capacidades contribuyen *directamente* al bienestar, a enriquecer la propia vida con la oportunidad de la elección meditada. Pero incluso cuando la libertad en forma de capacidad se valora sólo instrumentalmente (y el nivel de bienestar no se considera dependiente del grado de libertad de elegir como tal), la capacidad de funcionamiento no puede sino ser una parte importante de la evaluación social. (P. 89-91)

Si aceptamos los planteamientos de Sen, una valoración sobre la escuela y los procesos que se llevan en ella, debe aproximar estas dimensiones de los estudiantes del proceso de inclusión educativa. Pero volviendo al planteamiento de Capacidades de Nussbaum, Giuditta Alessandrini (2017), aproxima el enfoque de capacidades de Nussbaum, revisando algunas de las dimensiones de su propuesta, a elementos centrales del discurso pedagógico.

> “La idea de educabilidad humana como elemento-perno del dispositivo pedagógico -conexo también a la idea de intencionalidad- puede ser asimilado al concepto de "floración humana" como "paso" -por usar una expresión "aristotélica"-, de la potencialidad al acto.
> La dignidad puede ser considerada como la dirección de fondo de una idea de desarrollo entendida en sentido antropológico, es decir centrada en el *humanum* de la persona.
> Según Rosen también, la filosofía de Kant constituye la estrella polar de la idea de dignidad en el mundo occidental, en cuanto al sujeto humano es atribuido un valor intrínseco inconmensurable y absoluto, sobre la base que las personas deben ser siempre tratadas como fines y nunca exclusivamente como medios (Rosen, 2013).
> La conjugación pedagógica del derecho al aprendizaje es una instancia relacionada a lo que es más irreducible a la instancia de la libertad humana, el libre albedrío de la persona como

persona capaz de actuar y de expresar opciones dotadas de sentido." (P. 31)

La conjugación pedagógica del derecho al aprendizaje es una instancia relacionada a lo que es más irreducible a la instancia de la libertad humana, el libre albedrío de la persona como persona capaz de actuar y de expresar opciones dotadas de sentido.

La integración de estos dos enfoques—educación en derechos humanos y el enfoque de capacidades—ofrece un marco conceptual que permite diseñar prácticas pedagógicas inclusivas y justas. En primer lugar, la promoción de derechos fundamentales y capacidades básicas en el currículo educativo asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, reciban una educación que respete y promueva su dignidad y potencial. Esto implica el diseño de actividades que no solo transmitan conocimientos sobre derechos y capacidades, sino que también fomenten su aplicación práctica en la vida cotidiana de los estudiantes. Además, ambos, tanto el enfoque en derechos humanos como el enfoque en capacidades coinciden en la importancia de desarrollar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes (NUSSBAUM, 2005).

La educación en derechos humanos fomenta la capacidad de los estudiantes para cuestionar y actuar frente a las injusticias, mientras que el enfoque de capacidades subraya la importancia del pensamiento crítico y la reflexión personal para el ejercicio de las capacidades individuales; complementado con las metodologías participativas como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo, proporcionan a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre sus experiencias, imaginar alternativas y tomar decisiones informadas. Estas metodologías no solo promueven un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también preparan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, contribuyendo al bienestar colectivo. La inclusión y el respeto por la diversidad son también pilares centrales en la integración de estos enfoques. La educación inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones iniciales, tengan la oportunidad de desarrollar su potencial.

Finalmente, la integración de la educación en derechos humanos con el enfoque de

capacidades promueve el empoderamiento de los estudiantes y su participación de manera activa en la comunidad educativa. Ambos enfoques abogan por una educación que no solo forme ciudadanos informados, sino que también los capacite para actuar en defensa de sus derechos y los de los demás. Fomentar la participación estudiantil en la toma de decisiones relacionadas con su aprendizaje y en proyectos de acción comunitaria es crucial para el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida. Este empoderamiento es clave para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde cada individuo pueda ejercer sus derechos y responsabilidades de manera efectiva y con sentido de justicia.

Del concepto a la acción: resumen de ideas clave

Por último, se presenta una tabla de principales autores, enfoques y aportes principales para tener en cuenta durante la fase de interpretación y análisis de resultados.

Tabla 4.

Tabla 4: *Referentes Teóricos y Aportes al Proyecto de Investigación.*

Autor/Enfoque	Enfoque o concepto clave	Aportes al proyecto de investigación
Emmanuel Levinas	Ética de la alteridad y el rostro del otro	Sustenta la comprensión de la inclusión como un acto ético de acogida del otro en su diferencia radical. Fundamenta la noción de responsabilidad frente al otro como base de la justicia escolar.
Martin Heidegger	Ontología del ser-con (Mitsein)	Permite pensar la inclusión desde la ontología relacional: ser-con-el-otro como estructura fundamental de la existencia y del acto educativo.
Hans-Georg Gadamer	Fusión de horizontes y diálogo hermenéutico	Aporta el marco hermenéutico para comprender las voces de los sujetos como horizontes de sentido en interacción. Fundamenta el análisis interpretativo del acto pedagógico.
José Bonifacio Barba	Estructuración de los derechos humanos dentro del discurso pedagógico.	Analiza la educación en derechos humanos, ubicando orígenes, articulación, modelos, estructura curricular.
Abraham Magendzo	Educación en derechos humanos situada, crítica y dialógica	Ofrece la base para una pedagogía de los derechos humanos que tematiza el conflicto, la diversidad y la acción ética como ejes de una educación transformadora.
Paulo Freire	Pedagogía crítica y praxis liberadora	Inspira la comprensión de la inclusión como práctica emancipadora, donde los estudiantes se reconocen como sujetos históricos con derecho a la palabra y a la transformación de su realidad.

Continuación…

Autor/Enfoque	Enfoque o concepto clave	Aportes al proyecto de investigación
Martha Nussbaum y Amartya Sen	Enfoque de capacidades y justicia como desarrollo humano	Sustenta la idea de inclusión como garantía de condiciones reales para el desarrollo de las capacidades humanas, especialmente en contextos de desigualdad y exclusión.
Mel Ainscow y Tony Booth	Inclusion como fenómeno multidimensional.	Visión de las barreras como condiciones que trascienden las condiciones individuales. Proponen la intervención de la escuela tanto en su accesibilidad de recursos, como en la accesibilidad de su estructura organizacional y cultural.

Nota. Resumen de autores, enfoques y aportes reseñados en el Capítulo II. Autoría propia.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

En el presente apartado se desarrollan los elementos teóricos y conceptuales, desde los cuales se entiende la investigación, inscrita en una línea de pensamiento y con un abordaje metodológico coherente, con estrategias y herramientas propias del modelo. Este enfoque permite una comprensión profunda y estructurada del fenómeno estudiado, asegurando que cada etapa del proceso investigativo esté alineada con los objetivos y preguntas de investigación. Además, se detallan las bases epistemológicas que sustentan el estudio, proporcionando un marco sólido para la interpretación de los datos. Se incluyen también las consideraciones éticas que guían la investigación, garantizando el respeto y la integridad de los participantes.

Enfoque de la Investigación

La investigación se desarrollará dentro del enfoque cualitativo, que puede definirse como

un método de estudio que busca comprender e interpretar los significados y las experiencias de las personas en su contexto natural, sin recurrir a datos numéricos o estadísticos. Su utilidad en el abordaje del problema de investigación radica en que posibilita explorar el tema, reuniendo información acerca de las vivencias de los estudiantes en el proceso de educación inclusiva, vinculada a la enseñanza y práctica de los DD.HH., de manera contextualizada, rescatando la subjetividad de su perspectiva, captando las concepciones, las opiniones y las emociones de los participantes.

Siguiendo los planteamientos de Taylor y Bogdan, (1994), este enfoque se caracteriza por generar conocimiento, adquiridos de forma inductiva, desarrollando categorías y luego conceptos, partiendo desde las particularidades de las realidades de los sujetos, para alcanzar generalizaciones, que no son formuladas como leyes, pero si como elementos de comprensión acerca de cómo se ha construido esa realidad a nivel subjetivo e intersubjetivo. En este proceso, la investigación planteada reconoce la importancia del mundo construido alrededor de la inclusión educativa, en una institución específica y con unas vivencias particulares, dadas desde los sujetos del proceso de inclusión educativa. Visto desde esta perspectiva, la institución se convierte en el escenario de la investigación, mientras que las experiencias sobre el proceso desarrollado, traducido en acciones y concepciones acerca de la inclusión educativa, brinda el marco de referencia dentro del cual se mueven los estudiantes.

.

Paradigma Interpretativo

El enfoque interpretativo asumido por esta tesis encuentra en Gadamer una justificación epistemológica al afirmar que: “La analítica temporal del estar ahí humano en Heidegger ha mostrado en mi opinión de una manera convincente, que la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí.” (Gadamer, 2017, p. 12). Esto permite al investigador abrirse a los sentidos emergentes sin intentar cosificarlos. La metodología no busca respuestas únicas, sino habilitar una conversación con los sentidos ocultos

en la experiencia del otro. Se profundiza en las percepciones, interpretaciones y significados de los individuos en su contexto educativo, reconstruyendo la realidad basada en sus propias concepciones. La relación entre el observador, la observación y lo observado es fundamental, ya que la conciencia del observador influye en la interpretación de la realidad observada.

Desde una perspectiva hermenéutica, se reconoce la comprensión como una característica fundamental de los seres humanos, emergiendo de las interacciones diarias. En el proceso de investigación, la construcción de realidad se da por la mediación metodológica, que focaliza la conciencia del investigador en los elementos del fenómeno investigado y las intenciones que orientan la acción (Zapata, 2005).

El proyecto de investigación "DD.HH. desde el Acto Pedagógico, para una Educación Inclusiva" se enmarca en este paradigma, según lo planteado por Zapata, ya que busca comprender y dar sentido a las percepciones y experiencias de los actores educativos en el contexto de la educación inclusiva y los DD.HH., explorando de manera profunda las comprensiones de estudiantes y docentes sobre cómo se viven y se implementan estos derechos en el aula, así como los desafíos que enfrentan para participar plenamente en un entorno inclusivo. Al develar las percepciones y obstáculos, se pretende interpretar significados y prácticas pedagógicas, lo que enriquecerá los fundamentos teóricos necesarios para fortalecer la inclusión en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. De esta forma, la investigación no solo busca generar conocimiento, sino también facilitar un diálogo crítico que contribuya a transformar las dinámicas educativas hacia una práctica más inclusiva, donde los DD.HH. sean un eje central del acto pedagógico.

Método Fenomenológico

El paradigma que mejor se ajusta al objeto de la investigación es el interpretativo, pues se basa en la comprensión y descripción de lo investigado, en contraposición al concepto de explicación y predicción propio del paradigma positivista. Este es coherente con el propósito de

examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, que son aportados por el mundo de la vida, y que surge de las interacciones que se dan dentro de la institución educativa, y que tiene lugar no solo en el momento del acto educativo, sino que es cultura. A través de la interpretación, el proyecto de investigación busca comprender los significados y las experiencias de las personas en el contexto educativo, teniendo en cuenta todos los elementos que componen la realidad de los participantes, para así poder explicarla basándose en la realidad reconstruida, a partir de sus propias concepciones sobre la realidad.

En este proceso de investigación es muy importante la relación que existe entre el observador, la observación y lo observado, pues al no partirse de un objeto estrictamente predeterminado, este ir y venir a la manera de una epockhé, en relación con lo observado, el papel de la conciencia emergente de la realidad construida, en el orden de la conciencia del observador, definiendo en gran parte, el constructo final de esa realidad observada, dando fundamento y sentido, y valor de comprensión a la misma. Este enfoque dinámico permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la interpretación de los datos recolectados. Además, facilita la incorporación de nuevas perspectivas y descubrimientos que surgen durante el proceso investigativo, enriqueciendo así la comprensión global del fenómeno estudiado. Al respecto Zapata indica:

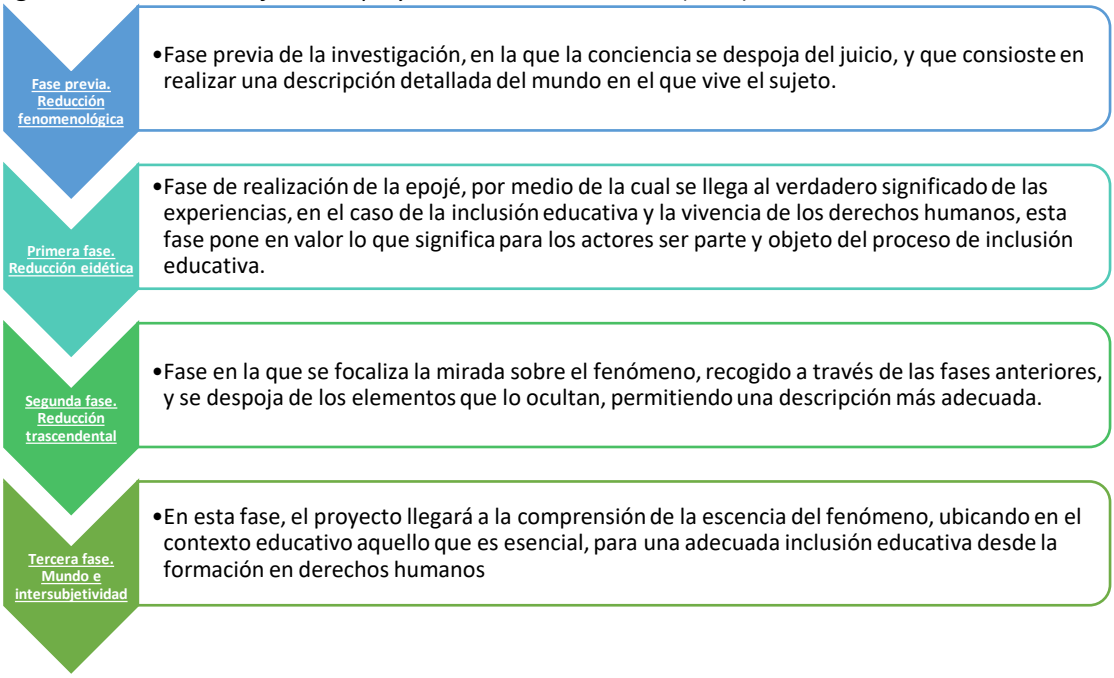
> Thompson comenta: "El mundo sociohistórico no es sólo un campo-objeto que esté allí para ser observado, también es un campo-sujeto constituido, en parte, por sujetos que, en el curso rutinario de sus vidas diarias participan constantemente en la comprensión de sí mismos y de los demás, y en la interpretación de las acciones, expresiones y sucesos que ocurren en torno a ello". Por ende, la comprensión es una de las características fundamentales de los seres humanos, y que, constante y permanentemente, realizan las acciones de los demás sujetos con los que interactúan de sus propias acciones. (pp. 182-183)

Esta forma de entender la interpretación (comprensión) de la realidad, desde la perspectiva hermenéutica, se sustenta no solo desde los referentes teóricos de las epistemologías

de las ciencias sociocríticas, sino que también da cuenta de los procesos diarios de interacción en la que participan los sujetos, y a partir de los cuales emerge la realidad de lo social (Berger y Luckmann, 2010). En el proceso de investigación, esta construcción de realidad se da por la mediación metodológica, que impone al observador la focalización de su conciencia, que le permitan identificar los elementos propios del fenómeno investigado y las intenciones que orientan la acción.

Debido a lo expuesto, la investigación se fundamenta teóricamente en conceptos fenomenológicos, pues permite recoger las experiencias subjetivas de los estudiantes y, además, ir abordando los conceptos circundantes sobre la inclusión educativa, desde las políticas públicas existentes en educación en Colombia. Frente al problema de investigación planteado, y la necesidad de entender los fenómenos alrededor de la interrelación entre DDHH, educación inclusiva y pedagogía del adolescente, se opta por la estructura metodológica que permita el ir y venir entre lo vivencial y el texto, es decir entre el sujeto y las formas discursivas que lo rigen socialmente. Siguiendo a Piñero Martín y Rivera Machado (2019), existe distinciones filosóficas sobre la hermenéutica y la fenomenología, ambas tienen en común la disposición hacia la comprensión del sujeto, permitiendo abordar de manera crítica tanto las vivencias como las ideas y concepciones existentes entorno a los sujetos, para lo cual se tomará la estructura de diseño fenomenológico descrita por Piñero Martín y Rivera Machado (2019). En líneas generales, el proyecto se desarrolla a través de las fases o procesos enunciados por Nelly Patricia Bautista C. (2021), de manera esquemática, estas se resumen a:

Figura 1 *Resumen de las fases del proyecto, basado en Bautista (2021)*



Nota. Resumen de autoría propia, basado en Bautista (2021)

Fases de la Investigación

Según el apartado anterior, el proceso consta de una fase previa y tres fases de investigación desde el fenómeno. En los capítulos uno y dos, se han desarrollado los elementos teóricos, pertenecientes a la Fase Previa (Bautista, 2021. p. 79), desde los cuales se ha generado algunos elementos que brindan un marco de comprensión y de lectura del objeto de estudio, que corresponden a las etapas de clarificación de supuestos ante el tema de investigación y definición de las preguntas orientadoras o guías iniciales (Piñero Martín y Rivera Machado, 2019). Estas fases iniciales son cruciales para establecer una base sólida que guíe el desarrollo y la dirección de la investigación en sus etapas posteriores.

Primera fase: Etapa previa.

Descripción del Escenario.

El escenario del proyecto de investigación es la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga, ubicada en el Barrio Estoraques de la ciudad, en al cual hay facilidad de acceso, tal y lo recomiendan Taylor y Bogdan (1994. P. 36). El escenario, para Yory (2007), supone la potencia del ocupar y el habitar, que son maneras de realización humana a través del espacio. Desde una perspectiva fenomenológica, el tema del escenario guarda en sí la relación del sujeto con el mundo, acerca de la cual no se ha hecho una reflexión filosófica tan profunda como la del ser en el tiempo. Yory, desde una reflexión fenomenológica de la obra de Heidegger, introduce al concepto de Topofilia, que se des enmarca de la noción de atrapamiento o descendimiento desarrollada por la filosofía.

En el campo de la investigación, el escenario es un espacio de relaciones de sentidos y significados, construidos por el sujeto en el acto de habitar, y que no se reduce a un simple psicologismo de afecto hacia el lugar. El autor invita a repensar la visión heideggeriana del "ser en el mundo", dilucidando que encierra la posibilidad, desde la arquitectura, de una ontología del espacio, lugar o topos, en donde se define la manera como el ser vive en el mundo, proyectándose en él. Esta perspectiva permite explorar cómo los entornos físicos y simbólicos influyen en la identidad y las experiencias de los individuos. Además, abre la puerta a nuevas interpretaciones sobre la interacción entre el ser humano y su entorno, enriqueciendo así el campo de estudio. Por tanto,

> "llamaremos lugar al "estado situacional" en el que el ser se despliega en cada caso como él mismo y, para el cual, el espacio no es ni un a priori, ni una condición de posibilidad, sino la propia forma de despliegue, el que, por lo demás, no debe entenderse como un "acto momentaneo" que separa dos estados, uno "antes" y uno "después de él, sino como una continua acción que así acusa la "naturaleza" más propia del ser como despliegue; siendo el propio desplegar-se la acción que así "funda" el espacio del despliegue, no "desplegándose" el ser "sobre el espacio, sino mostrándose él mismo como un ser descubierto en la acción del espaciar. En tal sentido afirmamos que el se abre el espacio y, por tanto, funda su propia posibilidad" (YORY, 2007. Pág. 65)

Esta concepción del espacio, que viene de un ejercicio filosófico aplicado a la arquitectura, sitúa al escenario de investigación como un lugar diferenciado, que no puede ser reemplazado

por otro, en el cual se despliegan acciones, que son parte de la vivencia de los sujetos, con un significado dado, fruto de la acción del ser mismo. Este enfoque permite entender cómo los espacios educativos no solo son contextos físicos, sino también entornos simbólicos que influyen en la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes. Además, resalta la importancia de considerar el entorno en el diseño y la implementación de investigaciones educativas, para captar la complejidad de las interacciones que allí se desarrollan. Desde otro espacio de construcción teórica, De los Reyes Navarro et al (2019), conceptualizan sobre la visión fenomenológica aplicada a los espacios de investigación en el ámbito educativo:

> La definición de un escenario como entorno de la generación de conocimientos concerniente a la intencionalidad de provocar comportamientos sobre un posible mejoramiento del intelecto y el avance de prácticas para que este sea recibido de la mejor manera, en la relación de quienes transmiten y quienes reciben, en un conjunto las dos acciones que determinen un resultado. Es así, como esta práctica y el uso conveniente de retroalimentarse entre personas incide en concreciones investigativas sobre entornos de escolaridad. (Husserl, 1991, 278-279).

La Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga es una institución pública que atiende a estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, en las jornadas de mañana, tarde y noche. Esta última se ofrece en ciclos de CLEI para bachillerato, es decir, educación para adultos. La institución acoge alrededor de 607 estudiantes en las jornadas de mañana y tarde, distribuidos en dos grupos del nivel de transición, nueve grupos de básica primaria (de primer a quinto grado), nueve grupos de básica secundaria (de sexto a noveno grado) y tres grupos en la media vocacional (décimo y undécimo grado). La mayoría de esta población proviene del barrio Estoraques, que incluye Estoraques I y Estoraques II, clasificados principalmente en los estratos socioeconómicos uno y dos. La institución es relativamente reciente, habiendo sido aprobada por el Ministerio de Educación de Colombia mediante la Resolución No 1776 del 6 de octubre de 2009.

La Institución enfrenta varias dificultades significativas. La infraestructura es limitada y, en algunos casos, está en mal estado, faltan elementos arquitectónicos que permitan la accesibilidad a personas con limitaciones en el desplazamiento, lo que dificulta la implementación de metodologías de enseñanza modernas, el uso de diversos espacios para todos los estudiantes.

Además, la falta de acceso a tecnología y recursos digitales es un problema crucial. Muchos estudiantes no tienen dispositivos electrónicos en sus hogares, o acceso a redes, lo que limita su capacidad para realizar tareas y actividades que requieren acceso a internet. La comunidad enfrenta problemas socioeconómicos, incluyendo altas tasas de pobreza y desempleo, afectando directamente el rendimiento académico de los estudiantes. La tasa de deserción escolar es alta, debido a factores como la violencia intrafamiliar, la necesidad de contribuir económicamente al hogar y la falta de motivación.

Se han hecho esfuerzos significativos para promover la inclusión educativa. Se han implementado programas y estrategias para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales y para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso. Algunos de estos esfuerzos incluyen programas de apoyo para estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje, formación de docentes en técnicas de enseñanza inclusiva y la adaptación de materiales didácticos. Se realizan talleres y actividades de sensibilización para estudiantes y personal educativo, identificándose la necesidad de fomentar una cultura de respeto y aceptación de la diversidad. Aunque aún hay mucho por mejorar, se han realizado adaptaciones físicas en algunas áreas de la institución para facilitar el acceso a estudiantes con discapacidades físicas.

La población de la institución es mayoritariamente residente del barrio Estoraques, y en menor medida del barrio Manzanares, ambos caracterizados por su diversidad sociocultural. Muchas familias viven en condiciones de vulnerabilidad económica, lo que repercute en la nutrición, salud y bienestar general de los estudiantes. En los barrios Estoraques y Manzanares, las ocupaciones predominantes son informales, incluyendo mototaxismo, microtráfico de sustancias psicoactivas (SPA), ventas ambulantes, construcción, aseo, jardinería y servicios varios. Pocas personas tienen ocupaciones profesionales, es decir, aquellas que requieren una carrera universitaria.

El entorno social de estos barrios es complejo, con conflictos frecuentes entre bandas asociadas al microtráfico y la delincuencia común. La violencia intrafamiliar, la violencia de género

y las expresiones de rechazo hacia la población migrante, especialmente migrantes venezolanos, son comunes. Las noticias de muertes violentas y agresiones con armas blancas son frecuentes en la prensa local. Las estructuras familiares suelen ser monoparentales, núcleos familiares reconstruidos y familias con problemas estructurales, afectados por problemas psicosociales asociados al consumo de SPA, problemas de salud mental, pobreza y desocupación laboral. Además, la falta de acceso a servicios básicos y oportunidades educativas agrava aún más la situación de vulnerabilidad de los residentes.

La Institución, a pesar de las dificultades, trabaja constantemente para proporcionar una educación de calidad y promover la inclusión y el desarrollo integral de sus estudiantes. La investigación "La educación para todos" es un reflejo de estos esfuerzos, aportando valiosas perspectivas y estrategias para mejorar la educación inclusiva y la comprensión de los DD.HH. entre los adolescentes, contribuyendo al enriquecimiento del sistema educativo en Bucaramanga y Colombia. Además, se han implementado programas de formación continua para los docentes, asegurando que estén equipados con las herramientas necesarias para abordar las diversas necesidades de los estudiantes. Estos programas no solo benefician a los estudiantes, sino que también fortalecen la comunidad educativa en su conjunto, creando un entorno más inclusivo y equitativo.

Informantes Claves

Siguiendo los planteamientos de Galeano (2004), la selección de informantes es un proceso sujeto al contexto y procesos de la investigación, que va ajustándose de acuerdo con la dinámica generada en el mismo. En cuanto al tipo de informante clave, el estudio se enriqueció con la información aportada por los informantes tipo locutor, quien aporta conocimiento y experiencia con la realidad contextual de los estudiantes, ya sea docente de aula o docente de apoyo o profesional inmerso en el trabajo educativo de la inclusión, y los informantes protagonistas, que, en este caso, son los estudiantes y los acudientes, quienes tienen la vivencia del proceso de inclusión educativa (Galeano, 2004).

A continuación, se relaciona la información de los participantes en la investigación, escogidos intencionalmente, y que tienen la capacidad de dar cuenta a profundidad sobre la temática a estudiar, y que a la vez representan ontológicamente a los actores inmersos en los temas y tenciones propias del estudio. De igual manera, permiten tres miradas sobre el tema, desde las cuales podemos entender diferentes sentidos y visiones de los procesos de inclusión institucionalizados. Complementario a esto, están los aportes de Martínez Miguelez (2004), quien nos recuerda cómo, es conveniente tener diferentes tipos de informantes, pues en la contrastación de la información se puede subsanar las omisiones, falsación de información o distorsiones, que puede darse en el proceso.

Tabla 5.

Tabla 5 *Relación de Informantes Participantes en el Estudio*

Informante	*Código*	*Descripción*
Estudiante	E1M	Estudiante del grado decimo.
Estudiante	E2M	Estudiante del grado séptimo
Docente de aula	DA1F	Docente del área de matemáticas.
Docente de aula	DA2F	Docente del área de ingles
Docente de aula	DA3M	Docente del área de sociales
Acudiente	A1F	Acudiente estudiante del grado décimo.
Acudiente	A2F	Acudiente estudiante del grado séptimo.
Acudiente	A3F	Acudiente estudiante del grado sexto.

Nota: Tabla autoría propia.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos.

Para la recolección de la información, la investigación se plantea la entrevista, técnica de recolección de información, que se desarrollará a partir del instrumento de guion de preguntas semiestructurado. A través de esta técnica, se busca recoger información empírica, basada en

conocimientos, creencias o vivencias, que definen la manera que lo sujetos ven y se mueven en su realidad, en este caso, la vivencia de la educación inclusiva, vivida a través de procesos, acciones y valores promovidos por la institución. En palabras de Zapata “Se trata de conocer sus interpretaciones o perspectivas sobre estos procesos y la forma que experimentan, codifican y perciben el mundo de su vida cotidiana.” (Zapata, 2005. p. 153)

El uso de la entrevista como instrumento de recolección de datos, pues desde la perspectiva fenomenológica permite explorar las experiencias y percepciones de los individuos en relación con los DD.HH. e inclusión educativa. Su enfoque en la subjetividad, la comprensión mutua y la adaptación aporta una riqueza de datos que encaja perfectamente con los objetivos de la investigación fenomenológica en este contexto. En el marco de esta investigación, la entrevista se justifica por su capacidad para explorar en profundidad la experiencia vivida por los participantes, permitiendo una comprensión detallada de sus emociones, creencias y perspectivas sobre la inclusión educativa y los DD.HH..

La entrevista facilita el acceso a la subjetividad, esencial en la fenomenología, al captar cómo los individuos perciben y dan sentido a su realidad. Además, la entrevista se asemeja a un diálogo que promueve la comprensión mutua entre el investigador y el participante, lo que es fundamental para profundizar en los temas estudiados. Su flexibilidad permite adaptar preguntas y enfoques en función de las respuestas obtenidas, garantizando una exploración más rica. Finalmente, la entrevista captura detalles y contextos específicos, contribuyendo a una comprensión completa de las experiencias en el ámbito de los DD.HH. e inclusión educativa.

Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural

Validez y fiabilidad

Según Corral (2017), la validez en estudios fenomenológicos cualitativos se refiere a la credibilidad y transferibilidad de los hallazgos. La credibilidad, o validez interna, se asegura

cuando los participantes reconocen los hallazgos como verdaderos y significativos, lo que se logra mediante la recolección de datos profundos y la triangulación, garantizando que las interpretaciones del investigador reflejen fielmente las experiencias de los informantes. La transferibilidad, o validez externa, se refiere a la aplicabilidad de los hallazgos en otros contextos similares, lo cual se facilita mediante descripciones detalladas y ricas de los fenómenos estudiados. Este enfoque permite que otros investigadores y profesionales puedan aplicar los resultados en sus propias prácticas, enriqueciendo el campo de la educación inclusiva.

La fiabilidad en la investigación cualitativa implica consistencia y estabilidad en las interpretaciones, lograda a través de la triangulación y el juicio crítico de iguales. La triangulación, en este contexto, compara datos obtenidos de diferentes grupos (docentes, acudientes y estudiantes) para enriquecer la comprensión de cómo se perciben y viven la inclusión educativa y los DD.HH.. El juicio crítico involucra a múltiples investigadores en la construcción de instrumentos, asegurando la recolección de información relevante desde diversas perspectivas. Además, la revisión constante de los datos y las interpretaciones por parte de los investigadores ayuda a identificar posibles sesgos y a fortalecer la validez de los hallazgos. Este proceso colaborativo fomenta una mayor precisión y profundidad en el análisis cualitativo.

Además, la fiabilidad se refuerza con la triangulación teórica, que utiliza múltiples marcos teóricos, como el enfoque de capacidades de Nussbaum y Sen y la pedagogía crítica de Freire y Giroux, para interpretar los datos y obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Este enfoque es clave para entender cómo los estudiantes experimentan y dan significado a la inclusión educativa y los DD.HH., considerando sus barreras sociales y académicas. La integración de estos marcos teóricos permite una interpretación más rica y diversa, abordando las múltiples dimensiones de la inclusión. Asimismo, facilita la identificación de estrategias pedagógicas que pueden ser implementadas para superar dichas barreras y promover un entorno educativo más equitativo.

Finalmente, la validez externa o transferibilidad se logra proporcionando descripciones

detalladas y ricas del contexto y las experiencias de los estudiantes, permitiendo que otros investigadores apliquen los hallazgos en contextos similares. Estas descripciones detalladas incluyen aspectos culturales, sociales y económicos que influyen en la experiencia educativa, ofreciendo una visión holística del entorno de estudio. Además, se documentan las prácticas pedagógicas y las interacciones en el aula, lo que facilita la replicación de los estudios en diferentes escenarios. Este enfoque no solo enriquece la investigación, sino que también contribuye a la creación de políticas educativas más inclusivas y efectivas.

Técnica de análisis de los datos

En el proceso de análisis de datos fenomenológico, la investigadora se apoyó en tipologías y matrices de organización de la información, como mencionado por Taylor y Bogdan (1994) y Martínez (1997), respectivamente. Estas herramientas son esenciales para identificar y extraer unidades de conocimiento relevantes de los datos brutos, lo que contribuye a evitar la pérdida de información importante. Además, permiten una categorización sistemática de los datos, facilitando la comparación y el contraste de diferentes experiencias y percepciones. Este enfoque estructurado asegura que se mantenga la integridad de los datos, proporcionando una base sólida para interpretaciones y conclusiones precisas.

La justificación del uso de las técnicas de análisis de datos, descritos a continuación, radica en la necesidad de dar sentido y coherencia a las experiencias recopiladas, transformándolas en unidades de conocimiento significativas, necesarias para la identificación de los aportes teóricos relacionados con el tema. El análisis cualitativo de datos es un paso esencial para cumplir con los objetivos de la investigación fenomenológica y garantizar la calidad y validez de los resultados. Además, al seguir el proceso detallado de análisis, se logra una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados, lo que es fundamental en el contexto de DD.HH. e inclusión educativa, donde se busca no solo describir, sino también comprender y explicar, a partir de las experiencias de los participantes. Los procesos del análisis cualitativo de datos seleccionados, basados en Martínez Miguélez (2004), son:

1. Diseño de la investigación y recolección de datos
    - Identificación de las fuentes de datos: Momento en que se identificó el tipo de datos a recolectar, para este caso a través de la entrevista a profundidad, dirigida a estudiantes, acudientes y docentes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, descritos en el apartado correspondiente. Este paso se alineó con la preparación para la recolección de información relevante, tal como se menciona en la obra (Martínez Miguélez, 2004, p. 71).

    - Recolección de datos: Desarrollado con aplicación de entrevistas a profundidad con estudiantes y docentes, enfocándose en sus experiencias y percepciones sobre los DD.HH. y la educación inclusiva, utilizando procedimientos e instrumentos adecuados (Martínez Miguélez, 2004, p. 87).

2. Transcripción y organización de los datos
    - Transcripción de las entrevistas: Paso del contenido recogido en audios a texto escrito, manteniendo tanto los matices como los detalles de las expresiones verbales.

    - Codificación inicial: La categorización es un paso crucial en el análisis cualitativo (Martínez Miguélez, 2004, p. 265). En este primer momento se identificaron las categorías iniciales a partir de los datos recolectados, relacionadas con los significados de los DD.HH. y la educación inclusiva, tal como son percibidos por los estudiantes y docentes.

3. Análisis de los datos
    - Codificación abierta: Que se realizó con la lectura detallada de las transcripciones para identificar unidades de significado, etiquetando conceptos o temas que surjan.

    - Categorización: Donde se agruparon códigos similares en categorías más amplias que reflejaban temas centrales como percepciones sobre DD.HH., prácticas pedagógicas

inclusivas, y obstáculos enfrentados (Martínez Miguélez, 2004, p. 265).

- Comparación constante: Con la Comparación continua de las categorías emergentes con los datos recolectados, refinando así las categorías, lo que permitió asegurar que eran representativas. Este proceso es parte del proceso de teorización (Martínez Miguélez, 2004, p. 278). En el caso del presente proyecto, la codificación, categorización y comparación se realizaron por aparte para cada uno de los grupos de informantes seleccionados, los cuales son acudientes, docentes y estudiantes.

4. Construcción de significados y teorización
    - Análisis hermenéutico: con la interpretación de los significados detrás de las percepciones de los acudientes, docentes y estudiantes, explorando cómo sus vivencias educativas configuran sus entendimientos sobre los DD.HH. y la inclusión.

    - Desarrollo de categorías emergentes: Identificación y definición clara de las categorías emergentes que relacionan la educación inclusiva y la enseñanza de los DD.HH., derivando fundamentos teóricos a partir de estas (Martínez Miguélez, 2004, p. 278).

    - Teorización: Integración de los resultados del análisis para formular teorías que explican cómo las experiencias y prácticas pedagógicas influyen en la construcción de significados sobre los DD.HH. en un contexto educativo inclusivo. Este es un paso esencial en el proceso de teorización que sigue a la categorización (Martínez Miguélez, 2004, p. 278).

5. Contraste y validación
    - Triangulación: Realizada con diferentes fuentes de datos, con lo cual se validaron los hallazgos, garantizando que los elementos teóricos derivados eran consistentes y robustos (Martínez Miguélez, 2004, p. 256).

    - Revisión por pares: Presentar los hallazgos a otros investigadores o a los mismos participantes para confirmar la interpretación de los datos.

6. Presentación de resultados
    - Elaboración del informe final: Redacción del informe, articulando claramente los fundamentos teóricos derivados, las categorías emergentes, y las implicaciones para la práctica pedagógica, enfocándose en la relación entre los DD.HH. y la educación inclusiva, siguiendo las recomendaciones para una presentación rigurosa y sistemática de los resultados de investigación (Martínez Miguélez, 2004, p. 284). Este paso, permitió la consolidación del CAPITULO IV, consistente en la recolección de los hallazgos y sus interpretaciones.

CAPITULO IV

Construyendo Comprensión: Hallazgos y Develaciones.

Tercera fase: Reflexionar sobre la educación inclusiva y la formación en DDHH

Este capítulo presenta los hallazgos emergentes del proceso de investigación, enmarcados en la tercera fase del método fenomenológico-hermenéutico: la fase de reflexión estructural del sentido vivido. Esta etapa implica un tránsito desde la descripción inicial de las voces hacia una comprensión más profunda de los significados que configuran la vivencia del acto pedagógico por parte de estudiantes, docentes y acudientes. Fenomenológicamente, particularmente en la lectura hermenéutica de Martin Heidegger, comprender no es una operación lógica ni una reducción empírica: es el modo propio del ser humano de habitar el mundo con sentido (Martinez, 2004).

Con el propósito de garantizar el cumplimiento riguroso de los objetivos específicos planteados en esta investigación, el presente capítulo analiza e interpreta las percepciones, comprensiones y experiencias expresadas por estudiantes, docentes y acudientes en torno a la educación inclusiva y los Derechos Humanos dentro del contexto escolar. La estructura del análisis se fundamenta en el método hermenéutico-fenomenológico, permitiendo la emergencia de categorías significativas a partir de los testimonios recogidos en entrevistas.

El ser del estudiante de inclusión no es un dato observable ni una categoría impuesta; es un *ser-en-el-mundo* que se revela a través de su experiencia encarnada en la escuela. En este sentido, las voces recogidas no se interpretan como respuestas aisladas, sino como expresiones situadas de existencia, donde el lenguaje, la visibilización, el reconocimiento o la exclusión, configuran modos de estar y de ser con otros en el espacio educativo. Esta fase de la investigación busca entonces interpretar las expresiones basadas en las vivencias de los participantes en cuanto a la inclusión y los derechos humanos, no solo en términos de presencia institucional o de cumplimiento normativo, sino como posibilidad o negación del ser. Es en la escucha del otro donde se abre el sentido, y en la confrontación entre lo dicho y lo callado, donde emerge la estructura de lo vivido.

Siguiendo a Martínez Miguélez (2004), esta etapa del método permite "hacer visible lo invisible" de la experiencia, desvelando las estructuras profundas que sostienen las prácticas escolares y sus significados para los sujetos. Así, los hallazgos que se presentan a continuación no deben leerse como resultados cerrados, sino como estructuras de sentido en permanente construcción, abiertas a la interpretación crítica y ética. Se organizan en torno a categorías emergentes que dan cuenta de tensiones, vínculos, barreras, resistencias y potencialidades, siempre ancladas en el horizonte de una educación que afirme la dignidad del sujeto como portador de derechos.

En el camino y construcción teórica sobre los aportes que la formación en derechos humanos puede hacer en el tema de educación inclusiva, se ha llevado a cabo el proceso de recolección de aportes, desde la perspectiva de los informantes, organizando dicha información en unidades temáticas que nos guiaron a la formulación de categorías y subcategorías, bajo las cuales se organiza la experiencia de los informantes sobre los procesos de inclusión. Los hallazgos son fruto de un proceso de interpretación dialógica, donde los discursos de acudientes, estudiantes y docentes se encontraron con el horizonte del investigador en una interacción no jerárquica. Este encuentro propició una fusión hermenéutica, en la que se transformó la mirada

sobre la inclusión escolar, reconociéndola como experiencia vivida, más allá de su formalización normativa.

Este paso tiene la intención “de que los lectores tengan la sensación de “estar en la piel” de los informantes y vean las cosas desde el punto de vista de ellos” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 152). Si bien, este paso de análisis e interpretación de la información destaca las voces de los informantes, también es el punto de partida para la construcción teórica, en la que se parte el tratamiento de la información, siguiendo los procesos descritos en el apartado “técnicas de análisis de datos” del capítulo anterior. Cabe aclarar, que no se utilizaron herramientas informáticas de análisis de datos.

En el proceso de recolección de información, se contó con el permiso de la institución para desarrollar las actividades necesarias para llevar a cabo la investigación, esto es, recolección de datos institucionales, identificación de la población individualizada como atendida en el Proceso de Inclusión Institucional y desarrollo de actividades de entrevista. También se solicitó permiso a los acudientes, docentes y estudiantes para realizar la actividad de entrevista y utilizar la información, responsablemente, en la presente investigación. Como insumos que permitieron a los participantes tomar una decisión informada, se creó un video informativo con los tópicos principales de la investigación, la declaración de confidencialidad de parte de la investigadora y la no afectación, en caso de negativa a participar. De las diez personas convocadas para participar, ocho aceptaron hacer parte del estudio, dos decidieron no participar, por razones personales.

La fase de recolección de información se desarrolló paralelamente con la transcripción de las entrevistas, primero en un análisis individual de cada uno de los participantes, proceso realizado por medios digitales, usando el pc, herramienta transcribir de Word. Para la depuración de la transcripción de la entrevista, se utilizó la herramienta ChatGPT (OpenAI, 2025), a la cual se le proporcionaron tanto el archivo de audio en formato MP3 como una primera versión de la

transcripción en Word. La herramienta se empleó para revisar, corregir y mejorar la coherencia del texto, manteniendo la fidelidad al contenido original del audio. Por último, la investigadora verificó el texto resultante, contrastándolo con el audio, garantizando que se capturara con fidelidad el discurso de los participantes. El uso de los recursos digitales descritos anteriormente, permitieron recortar el tiempo de transcripción.

Una vez realizadas las transcripciones, cada texto de entrevista fue analizado individualmente, de forma manual, pero con el apoyo de la herramienta de texto Word, con la que se trabajaron tablas y matrices de organización y distribución de la información. Este análisis inicial se llevó a cabo utilizando un método de codificación abierto, en el cual se identificaron unidades significativas dentro de cada texto. Durante esta fase, se realizaron las siguientes actividades:

- Lectura Reflexiva: Se llevó a cabo una lectura detallada de cada transcripción para sumergirse en la experiencia de los participantes.

- Identificación de Temas: A partir de la lectura, se extrajeron los temas principales que emergieron de las narrativas, buscando identificar significados esenciales.

- Codificación: Se asignaron códigos a estos temas, permitiendo una organización sistemática de los datos. Este proceso fue iterativo y reflexivo; los códigos fueron revisados y ajustados a medida que se profundizaba en el análisis.

Con la codificación individual completada, el siguiente paso fue la creación de una matriz comparativa, aunando los aportes de los participantes por grupo de pertenencia. Este instrumento permitió observar las similitudes y diferencias entre las diversas transcripciones de forma estructurada. Se realizaron las siguientes acciones durante este proceso:

- Organización de Códigos: Se agruparon los códigos en categorías más amplias que reflejaban las experiencias comunes de los participantes.

- Comparación Intertextual: Se realizaron comparaciones entre las transcripciones, buscando patrones en la forma en que diferentes participantes describían sus experiencias. Este análisis permitió identificar cómo ciertas experiencias podían ser universales o únicas entre los educadores y estudiantes.

- Reflexión Fenomenológica: Volcando la mirada sobre la esencia de las experiencias compartidas y cómo estas se manifestaban en el contexto educativo, utilizando el enfoque fenomenológico para profundizar en el significado de los hallazgos.

La educación inclusiva desde las voces de los acudientes:

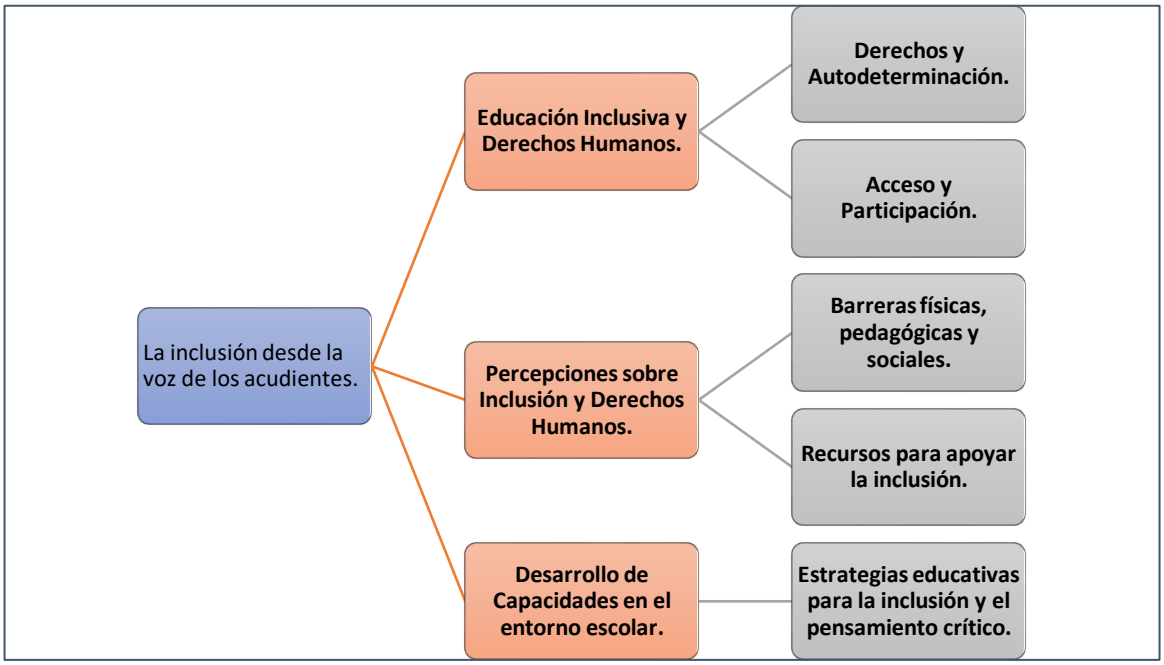
Desde la voz de la familia, que para el caso del estudio está representada en una madre, una prima y una abuela, se organiza el sistema categorial en torno al modo en que los acudientes *perciben, acompañan y confrontan* los procesos de inclusión educativa de los estudiantes; en este procedimiento se identificaron unidades temáticas a partir de los códigos emergentes extraídos de las codificaciones abiertas, procedimiento utilizado también con los dos grupos de participantes restantes. Estas unidades fueron agrupadas en categorías principales, subcategorías y categorías emergentes, basadas en las orientaciones del Protocolo de Validación y los objetivos de la investigación, la cual se puede revisar en el ANEXO 1. A partir de la categorización, se establecieron relaciones entre las categorías, subcategorías y unidades de sentido, siguiendo un modelo jerárquico y semántico, el cual se muestra a en la gráfica.

La tabla de categorización, construida a partir del tratamiento de la información de los acudientes recoge, de manera sistemática, las percepciones, vivencias y experiencias expresadas por A1F, A2F y A3F, en su rol familiar, de acompañamiento en los procesos educativos y protector

de derechos. La información fue organizada en tres grandes categorías principales, a su vez subdivididas en subcategorías y categorías emergentes, respetando la estructura propuesta por la metodología cualitativa de análisis de datos (Martínez Miguélez, 2004) y siguiendo un enfoque hermenéutico de interpretación de sentido.

Ilustración 4.

Ilustración 4*. Red Estructural Simplificada Acudientes.*



Nota. Fuente propia.

Las tres categorías principales son:

1. *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*: aborda el reconocimiento que hacen los acudientes sobre la educación inclusivos y los derechos, los factores que intervienen en el desarrollo de la autonomía y la participación de los estudiantes en el contexto escolar.
2. *Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos*: visibiliza las barreras identificadas para el acceso a la educación, las exclusiones y las formas de apoyo existentes en el entorno

escolar desde la perspectiva de las familias.

3. *Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar*: analiza los espacios y estrategias que fomentan las habilidades, la motivación y el liderazgo de los estudiantes en situación de inclusión.

Cada categoría principal se estructura en subcategorías que agrupan fenómenos específicos, los cuales fueron ilustrados mediante fragmentos literales de las entrevistas, garantizando la fidelidad a la voz de los participantes y respetando el rigor metodológico requerido. Entra las categorías y las subcategorías se establecieron las siguientes relaciones internas principales:

- La *autonomía estudiantil*, que puede delimitada como el desarrollo de las actividades académicas, recreativas y deportivas, dadas dentro del contexto escolar (ya sea en actividades en clases, tareas, proyectos, evaluaciones, etc.), orientadas volitivamente, bajo condicionantes y objetivos propios de la educación, pero que brindan sensación de bienestar o crecimiento personal (Balaguer et all, 2008). Esta se fortalece cuando existe acceso efectivo a la educación y acompañamiento familiar.

- Las *barreras de exclusión,* desde los relatos de los acudientes, que en su papel de acompañamiento en casa, donde la comunicación con sus acudidos, ya sean hijos, primos o nietos, evidencian barreras sociales, físicas o pedagógicas, que impactan la vivencia de los derechos en la escuela.
- La presencia de *recursos institucionales,* que no se limita a objetos de la escuela, donde los relatos retratan a profesores atentos o el diseño y características de las actividades extracurriculares, y que sirven como elemento mediador positivo en el desarrollo de capacidades y fomento de la participación del estudiantado de acuerdo a sus habilidades e intereses.
- Por otro lado, se delinea un panorama donde también existe falta de personalización educativa y de ajustes razonables, que refuerzan la percepción de *discriminación o*

aislamiento, propio de planeaciones generales, orientadas a estudiantes idealizados, con desempeños idealizados y a entornos totalizados, sin comprensión de las realidades del aula.

- La *motivación fluctuante en el estudiante,* que consiste en la poca o fluctuante participación, en el alejamiento de actividades, la baja implicación en actividades o grupos ya sea por poca estimulación, el anidamiento de percepciones de no pertenencia, etc., que impactan la continuidad de los procesos de participación.

1. *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*:

A continuación, se realiza la interpretación de datos relacionada con la categoría *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*, en cada una de sus subcategorías.

Tabla 6.

Tabla 6. Acudientes Sub-Categoría: Derechos y Autodeterminación

Categoría Principal	***Sub categoría***	***Categorías Emergentes***	***Fragmentos de la Entrevista***
Educación Inclusiva y Derechos Humanos	Derechos y Auto-determinación	Desarrollo de la autonomía	"Que le ha ayudado a ella a tomar sus propias decisiones." (A3F) "Cuando las niñas dicen: 'vamos a jugar tal cosa', ella decide si sí o no." (A3F) "Desde que lo animamos más, él ha aprendido a organizar sus cosas." (A2F)
		Acompañamiento familiar	"Nos sentamos con ella y le comunicamos." (A3F) "Siempre venimos a las reuniones, aunque no siempre nos enteramos de todo." (A1F) "Le pedí a una compañerita que me mande fotos para estar pendiente." (A2F)
		Percepción de derechos escolares	"Que le den la educación que le corresponde." (A2F) "Yo siempre he visto que intentan solucionar los problemas." (A1F) "Ella se siente bien porque puede participar como todos." (A3F)
		Autopercepción de la diferencia	"Siempre me dice que se siente diferente." (A1F) "A veces se junta más con niños pequeños, porque se siente más a gusto." (A2F) "Al principio no hablaba con nadie, ni en la casa ni en la escuela." (A3F)

Nota: Autoría propia.

Bajo la subcategoría *derechos y autodeterminación* se recogen las expresiones familiares alrededor del entendimiento de las entrevistadas sobre el tema de los derechos humanos, las vivencias relacionadas con la autonomía, el derecho a la autodeterminación, a la diferencia y el acceso a los mismos. Las subcategorías que se desprenden de ello, que recogen las expresiones de acudientes sobre el tema, pueden comprenderse a partir del papel que cumplen los DDHH, y más específicamente, su designación como principios de justicia y moralidad, papel señalado por Barba (1997), quien señala que los DDHH alimentan en la sociedad el sentido y apreciación sobre aquello que se considera justo y adecuado tanto para la existencia del ser humano en sociedad, como en las interacciones entre los hombres. Este sentido sobre lo justo y adecuado es importante, pues marca el paso hacia la regulación del comportamiento social, expresado tanto en la acción como en los productos sociales culturales, y más aún, en cómo cada uno de los sujetos, en este caso estudiantes, participa en la creación y reproducción de cultura, en este caso, cultura escolar.

Los fragmentos analizados muestran que los acudientes reconocen avances significativos en el fortalecimiento de la autonomía estudiantil, por ejemplo: "Que le ha ayudado a ella a tomar sus propias decisiones.", A3F, a partir de experiencias cotidianas como la toma de decisiones personales, "Cuando las niñas dicen: 'vamos a jugar tal cosa', ella decide si sí o no." A3F y la participación en eventos escolares. "Desde que lo animamos más, él ha aprendido a organizar sus cosas." A2F. En cuanto a esta autonomía, el papel de la familia cobra relevancia, pues la implicación familiar en el proceso educativa aportar a la continuidad a actividades escolares, brindando apoyo emocional con la escucha o fomentando fluidez en la comunicación frente a la institución, tal y como se observa en la segunda subcategoría, *Acompañamiento Familiar*, donde las expresiones de las entrevistadas señalan acciones que favorecen la integración de los estudiantes en la institución educativas.

En cuanto a la autonomía, esta se recoge en las diferentes formas en que el estudiante se implica en la vida escolar, ya sea en el cumplimiento de actividades académicas, tales como cumplimiento de tareas como la planeación y organización necesaria para el seguimiento de

actividades educativas, como la participación e implicación en el desarrollo de actividades sociales y culturales. Desde las propuestas de Nussbaum, esta autonomía se conecta con las prácticas pedagógicas que la promueven, al enfocarse en garantizar un umbral mínimo de capacidades básicas para todos los sujetos, en este caso, estudiantes. En las expresiones recogidas, esta autonomía se identifica en la toma de decisiones, la participación y la organización. En estas se evidencia que la institución, a través de sus procesos y con mediación de sus docentes, ofrecen oportunidades reales para que cada estudiante desarrolle capacidades esenciales como el razonamiento crítico, la reflexión, la imaginación y la empatía, que son fundamentales para ejercer la autonomía.

Se evidencia, asimismo el desarrollo de la percepción de la familia sobre derechos escolares de los estudiantes: "Que le den la educación que le corresponde." A2F, que se da en un contexto puntual: “Ella se siente bien porque puede participar como todos." (A3F), pero que existen puntos de tensión en la vida escolar: "Yo siempre he visto que intentan solucionar los problemas." A1F, donde hay situaciones y condiciones, que requieren ser intervenidas de manera particular por los docentes, en las cuales pueden quedar dudas sobre los resultados, como lo muestra esta última expresión, en la cual la palabra “intentan” pone fuera de equilibrio la “solución” de las problemáticas del estudiante de inclusión en el entorno escolar. Estas percepciones que se anidan dentro de las familias, acerca de los derechos humanos en estudiantes de bachillerato, tienen sus orígenes en la vivencia propia de la familia con la educación en valores, en los vínculos generados entre familia y escuela, en la comprensión y vivencia de la corresponsabilidad entre familia, escuela y sociedad, necesaria para garantizar el desarrollo integral de los jóvenes, y también en la interacción social, con otras familias, a través de la narrativa de historias ficcionales o noticias, etc.

En cuanto a la autopercepción de la diferencia, se evidencian expresiones relacionadas con experiencias de "alienación", "distanciamiento" o "aislamiento", es decir, aquello que mantiene la diferencia de estos estudiantes con el resto de población, estas expresiones hablan de la auto percepción del ser: “Siempre me dice que se siente diferente” (A1F), la interacción: “A

veces se junta más con niños pequeños, porque se siente más a gusto" (A2F), o en el relato de situaciones de total extrañamiento "Al principio no hablaba con nadie, ni en casa ni en la escuela" (A3F). Esta alienación y extrañamiento, que en un sentido heideggeriano existencial, indica la condición de habitar un mundo que se percibe extraño, que configura una manera de sentir, vivir y expresarse diferente.

Esta diferencia, vivida y sentida por los estudiantes, puede entenderse, como lo expresa Derrida (1989), como un aplazamiento del ser, un poner entre paréntesis el significado del ser, el cual permite que se desarrollen los sentimientos de no pertenencia o no conformidad. El dialogo interrumpido, la falta de conexión con personas de su misma edad, la sensación de extrañeza surge de ese aplazamiento, que, en términos de los social, ocurre cuando las personas vivencian el rezago de la experiencia de ser parte de algo, cuando los demás pueden vivirla plenamente.

Ilustración 5.

Ilustración 5. Derechos y autodeterminación.

Nota. Autoría propia.

Desde las voces de los acudientes, la educación inclusiva aparece entretejida con el reconocimiento progresivo de los derechos escolares y la autonomía de los estudiantes. Lejos de tratarse de un concepto abstracto, los derechos humanos se encarnan en prácticas cotidianas, en las que la familia juega un rol co-constitutivo. Desde una mirada hermenéutica, las barreras

pedagógicas no solo afectan el aprendizaje del estudiante, sino que también limitan la colaboración entre docentes y familias, esta brecha de accesibilidad, ubica la barrera pedagógica como elemento que limita la accesibilidad del estudiante al derecho de educación.

Tabla 7.

Tabla 7: Sub-Categoría: Acceso y Participación.

Categoría Principal	***Subcategoría***	***Categorías Emergentes***	***Fragmentos de la Entrevista***
Educación Inclusiva y Derechos Humanos	Acceso y Participación	Participación sociopolítica	"Ella ha podido votar sola." (A3F) “Sí. Una vez se presentó para representar el curso. Hizo cartelera y todo …. También volvió a intentarlo en sexto o séptimo, pero no ganó. Después de eso ya no se volvió a postular.” (A1F) “Pero luego llegó molesta, diciendo que todo estaba arreglado. Se desanimó mucho.” (A1F)
		Acceso a eventos y actividades	"Este año la dejaron participar en las Inter clases." (A3F) "Al principio se metió en danzas y música, luego se fue retirando." (A1F) "Le encanta participar en fútbol, aunque a veces se desanima." (A2F)
		Inclusión en dinámicas escolares	“El hecho de que le ofrecieran adaptaciones, como las guías o las tutorías. (…) con el profesor Henry hablaba bastante, y eso la ayudaba. La psicóloga también la acompañó. En primaria, incluso, cuando venía la profesora de apoyo de la Secretaría, (…) ella se le escondía porque no quería que los compañeros supieran.” (A1F) "Se ha adaptado, aunque a veces siente que le echan la culpa de todo." (A2F) "Se sientan a su lado para ayudarle." (A3F)
		Obstáculos físicos y sensoriales	"No alcanza a ver el tablero." (A1F) “No, él no escribe. Se distrae mucho en clase, mirando cualquier cosa. Por eso le pedí a una compañerita que me mande fotos de lo que anotan, así puedo estar más pendiente.” (A2F) "A veces se duerme en clase por el medicamento." (A3F)

Nota: Autoría propia.

Las narraciones de las acudientes revelan una experiencia compleja en torno al acceso y la participación de sus hijos e hijas dentro del entorno escolar. Más allá de la presencia física en eventos o actividades, lo que se expresa es una vivencia ambivalente de inclusión: por un lado, se reconocen espacios que han permitido algún nivel de participación; por otro, persisten barreras —no siempre evidentes— que debilitan el sentido de pertenencia, la continuidad y el reconocimiento pleno del estudiante. En el siguiente gráfico se muestra la sub-categoría y la

relación con las categorías emergentes.

Ilustración 6.

Ilustración 6. Acceso y participación.

Nota. Autoría propia.

En el plano de la participación sociopolítica, las historias compartidas muestran un recorrido interrumpido, con avances puntuales que no logran consolidarse como parte estable del proceso formativo. La frase “Ella ha podido votar sola” (A3F), aunque sencilla, encierra un logro simbólico: la autonomía en un ejercicio democrático. No obstante, frente a otras experiencias, como la de la estudiante que intentó postularse para representar el curso y luego renunció al sentirse desmotivada —“llegó molesta, diciendo que todo estaba arreglado” (A1F)—, se advierte una fractura en la confianza hacia los mecanismos institucionales, percibidos como poco transparentes o excluyentes. Este tipo de experiencias vulnera el sentido de agencia estudiantil, minando la motivación para ejercer la ciudadanía escolar.

Desde los planteamientos de Freire (1970), la participación no puede ser un acto simbólico o decorativo, sino un proceso dialógico y crítico que habilite al sujeto como agente transformador. Si el estudiante no encuentra resonancia entre su acción y un impacto tangible en su comunidad escolar, se desvincula del proyecto colectivo de la escuela. En esta línea, Magendzo (2005) advierte que la participación democrática en el aula debe estar mediada por condiciones de justicia, representación equitativa y reconocimiento mutuo, y no reproducir lógicas formales que

terminan desalentando la implicación activa.

Asimismo, la experiencia del acceso a eventos deportivos o culturales también se ve atravesada por la discontinua habilitación de estos espacios: “Este año la dejaron participar en las Interclases” (A3F), o “Al principio se metió en danzas y música, luego se fue retirando” (A1F), son frases que evidencian una participación tardía, esporádica y sin continuidad garantizada. Aquí, como señala Ainscow (2006), se constata que la inclusión educativa no puede entenderse solo como el permiso de acceso a ciertas actividades, sino como la garantía de condiciones sostenidas de participación significativa.

Además, se percibe un silencioso impacto emocional. “Le encanta participar en fútbol, aunque a veces se desanima” (A2F), muestra cómo la desmotivación puede surgir de dinámicas internas del aula o de una escasa empatía institucional hacia la vivencia emocional del estudiante. Nussbaum (2020) destaca que la capacidad de emocionarse, de involucrarse afectivamente en aquello que se hace, es central para el desarrollo humano y el juicio ético. Por tanto, las emociones no son un adorno en la experiencia escolar, sino un núcleo vital que debe ser comprendido y acompañado.

A estas dimensiones se suman los obstáculos físicos y sensoriales, que también condicionan el acceso: “No alcanza a ver el tablero” (A1F), “a veces se duerme en clase por el medicamento” (A3F). Estas expresiones, lejos de ser anécdotas aisladas, muestran cómo las condiciones materiales —cuando no se abordan desde una perspectiva de ajustes razonables y accesibilidad— amplifican la exclusión, transformando la experiencia educativa en una lucha cotidiana por adaptarse, más que en un camino de realización.

Desde una mirada hermenéutica, tal como propone Gadamer (1975), la experiencia educativa debe ser interpretada desde el horizonte de sentido de quienes la viven. Cuando los estudiantes o sus familias perciben que su participación depende de permisos esporádicos, estructuras opacas o condiciones excluyentes, el vínculo con la escuela se debilita. La

comprensión de estas vivencias no puede limitarse a una lectura técnica o normativa; exige una apertura ética hacia el otro y la capacidad institucional de revisar críticamente sus propias prácticas.

Así, hablar de inclusión desde las voces de los acudientes implica ir más allá del listado de barreras o facilitadores. Supone reconocer las tensiones entre el acceso formal y el acceso real, entre la participación simbólica y la efectiva, entre la posibilidad de estar y la posibilidad de ser reconocido en comunidad. En palabras de Ainscow y Booth (2002), la inclusión no es un estado, sino un proceso continuo de transformación educativa, en el que cada estudiante es legitimado como protagonista de su aprendizaje, y cada familia, como interlocutora válida en la construcción de la escuela.

2. Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos:

Tabla 8.

Tabla 8. Categoría: Barreras físicas, pedagógicas y sociales

Categoría Principal	***Subcategoría***	***Categorías Emergentes***	***Fragmentos de la Entrevista***
Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos	Barreras físicas, pedagógicas y sociales	Discriminación y estigmatización	"C***** le hacía muchas bromas." (A2F) "A veces se siente aislada porque usan palabras feas." (A1F) "En el antiguo colegio no la incluían en actividades." (A3F)

Nota: Autoría propia

Continuación

Categoría Principal	***Subcategoría***	***Categorías Emergentes***	***Fragmentos de la Entrevista***
		Invisibilización docente	“creo que sí haría falta que los profesores prestaran un poco más de atención.” (…) “Aunque entiendo que son muchos niños y hay mucho desorden, entonces no es fácil dedicarles más tiempo a unos que a otros.” (A1F) "Nos enteramos solo cuando salen las notas." (A2F) "No sabíamos que había que incluirla desde el principio." (A3F)
		Barreras de comunicación	"A veces uno no se entera de todo." (A1F) "No conocíamos qué programa debía seguir." (A3F)

	Brechas en accesibilidad y ajustes razonables	"Las guías eran de 22 preguntas, todas igual para él." (A2F) "…no estoy segura de que todos los profesores comprendan su condición." (A2F) "No sabíamos que había ajustes que podían ayudarle más." (A1F)

Las narraciones de las madres y acudientes revelan, desde lo cotidiano, un panorama complejo de tensiones entre lo que la escuela declara como inclusiva y lo que efectivamente se vive dentro de sus muros. Si bien muchas familias expresan respeto hacia los docentes y compañeros, emergen relatos que develan formas sutiles de discriminación, exclusión simbólica y ausencia de reconocimiento. Estas percepciones se recogen, de manera ilustrativa en la siguiente gráfica:

Ilustración 7.

Ilustración 7. Barreras físicas, pedagógicas y sociales.

Nota. Autoría propia.

Si bien todas las acudientes entrevistadas tienen una visión positiva de la institución, con expresiones que denotan el respeto, tanto de la relación docente estudiante, como de la relación entre pares, las acudientes reportan experiencias de discriminación sutil (microviolencias) "C***** le hacía muchas bromas." (A2F), sentimientos de aislamiento: "A veces se siente aislada porque usan palabras feas." (A1F) o vivencias de exclusión social y pedagógica: "En el antiguo colegio no la incluían en actividades." (A3F). La percepción de discriminación se vincula con el

estado de convivencia de la institución, fomentada e impulsada por una cultura escolar que hasta el momento no se percata de las incidencias de estas situaciones en el estudiantado, pues, no solo discrimina, sino que fomenta el maltrato. Estas vivencias limitan el acceso a las opciones que brindan las instituciones educativas, deforman la percepción de contribución de bienestar brindado por la educación y disminuyen el sentido de valor propio, sin el cual difícilmente se establece vínculo con la formulación de un proyecto de vida o, como lo expresa Nussbaum (2017), dificulta la visión de cada persona como un fin.

Dentro de las personas identificadas como relacionadas con los procesos de inclusión, la figura del docente, como mediador del conocimiento, se identifican diferentes situaciones de *Invisibilización docente*, donde se ignora o desconoce el proceso educativo del estudiante: “creo que sí haría falta que los profesores prestaran un poco más de atención. (…) Aunque entiendo que son muchos niños y hay mucho desorden, entonces no es fácil dedicarles más tiempo a unos que a otros.” (A1F), deficiencias en el seguimiento de los procesos educativos: "Nos enteramos solo cuando salen las notas." (A2F), o incluso, existen limitaciones en la información a padres sobre el tema de inclusión: "No sabíamos que había que incluirla desde el principio." (A3F). Esta invisibilización identificada en los relatos y dudas de las familiares, contribuyen a la percepción de extrañamiento y distancia de los estudiantes con el proceso educativo.

En la siguiente subcategoría, *Barreras de Comunicación,* se recogen expresiones que muestran como la participación familiar se ve afectada por las discontinuidades en la comunicación: La falta de acceso a información clara y oportuna: "A veces uno no se entera de todo." (A1F), la falta de elementos discursivos y prácticos que evidencien el conocimiento o formación docente acerca de la educación inclusiva: “no estoy segura de que todos los profesores comprendan su condición.” (A2F) y la falta de orientación estructurada sobre la inclusión educativa: "No conocíamos qué programa debía seguir." (A3F).

Las expresiones antes reunidas muestran un panorama donde, desde la perspectiva de los acudientes, se puede percibir que hay decisiones o procesos educativos que no se comunican

adecuadamente, lo que genera incertidumbre y dificulta la efectividad del apoyo familiar; también, se puede evidenciar que el padre de familia interpreta las cosas que no se dicen directamente, pero que suceden en el aula de clases. La poca claridad sobre la comprensión del docente en el tema de inclusión ya sea en la asignación de tareas o las observaciones que el docente hace al acudiente, pueden generar una idea de brecha entre las necesidades del estudiante y las estrategias pedagógicas utilizadas, que pueden generar acciones compensatorias por parte de acudiente, que no complementen la acción pedagógica. Por último, la estructuración de la educación inclusiva en el colegio se vuelve un problema, pues debilitan la capacidad de colaboración de la familia, que puede identificar la educación inclusiva con practicas poco pedagógicas poco inclusivas. En conjunto, estas expresiones apuntan a desafíos en transparencia informativa, formación docente y participación familiar, que son clave para mejorar la educación inclusiva.

La falta de ajustes razonables adecuados como: "Las guías eran de 22 preguntas, todas igual para él." (A2F), la falta de vinculación al padre de familia en los procesos educativos: "No sabíamos que había ajustes que podían ayudarle más." (A1F), emergen como factores que limitan el pleno ejercicio de los derechos escolares, sumado a la poca comunicación sobre los procesos: “No estoy segura si le prestaban atención especial por sus dificultades.” (A1F) y la individualización como elemento negativo: “En un tema, por ejemplo, de matemáticas, N******* hay cosas que no entiende, pero ya ve que la profesora a veces le hace una guía diferente a ella, más fácil, y con autonomía diferente. Y ella se enoja.” (A3F), pues, todo persona, en este caso los estudiantes, necesitan ser validados en sus esfuerzos y sentirse capaces de realizar cosas, y en esta dimensión, la educación se transforma en acción con sentido.

En el tratamiento de datos, se extrajo la subcategoría *Brechas en la Accesibilidad y Ajustes Razonables*. En esta encontramos expresiones como: "Las guías eran de 22 preguntas, todas igual para él." (A2F), que sugieren una falta de adaptación curricular, lo que puede generar dificultades para el estudiante con necesidades específicas; "No sabíamos que había ajustes que podían ayudarle más." (A1F) Aquí se revela una brecha en la comunicación y orientación entre la institución educativa y los acudientes. La ausencia de ajustes en la metodología y evaluación

puede limitar su participación y comprensión, evidenciando una enseñanza rígida que no considera la diversidad de aprendizajes. La falta de información sobre las adaptaciones disponibles impide que las familias participen activamente en el proceso educativo, lo que puede derivar en una atención insuficiente a las necesidades del estudiante. Desde una mirada hermenéutica, estas expresiones muestran cómo las barreras pedagógicas no solo afectan el aprendizaje del estudiante, sino que también limitan la colaboración entre docentes y familias. Se utilizó en esta sub categoría la nominación de Brecha de accesibilidad, pues ubica la barrera pedagógica como elemento que limita la accesibilidad del estudiante al derecho de educación.

Los relatos de los acudientes permiten develar múltiples dimensiones de exclusión que, aunque en ocasiones veladas por discursos institucionales de respeto o buena atención, evidencian tensiones estructurales que obstaculizan el ejercicio pleno del derecho a una educación inclusiva. Desde una mirada hermenéutica y crítica, es posible comprender estas voces como manifestaciones de sentidos vividos que revelan barreras de orden físico, pedagógico y social, las cuales interpelan tanto las prácticas educativas como la cultura escolar.

Las experiencias relatadas por las acudientes en torno a situaciones de discriminación sutil, bromas ofensivas o exclusión de actividades ("C***** le hacía muchas bromas", "A veces se siente aislada porque usan palabras feas") muestran que, más allá de la intencionalidad institucional, persisten formas de violencia simbólica que afectan la participación, el sentido de pertenencia y la construcción del proyecto de vida del estudiante. En esta línea, Nussbaum (2012) advierte que sin el reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades de afiliación, el sujeto difícilmente puede concebirse como un fin en sí mismo. La exclusión, aun cuando es encubierta, desarticula la posibilidad de desarrollar vínculos significativos, erosiona la autoestima y limita el derecho a aprender en contextos dignos. Esta lectura coincide con Magendzo (2006), quien entiende la educación en derechos humanos como una praxis transformadora que debe combatir toda forma de exclusión, incluso la que se esconde tras normas aparentemente neutrales.

Las barreras pedagógicas identificadas —como la invisibilización docente, la escasa

retroalimentación familiar y la ausencia de adaptación significativa— permiten reconocer un desfase entre el discurso institucional y la práctica educativa. La afirmación: “Nos enteramos solo cuando salen las notas” (A2F), por ejemplo, da cuenta de una relación fragmentada entre escuela y familia, donde la evaluación se reduce a una instancia finalista, sin mediación interpretativa. Ainscow y Booth (2000) subrayan que la inclusión requiere revisar no solo lo que se enseña, sino cómo se enseña, evaluando constantemente las prácticas que obstaculizan el aprendizaje de algunos estudiantes. El reconocimiento de que “no sabíamos que había que incluirla desde el principio” (A3F) señala una brecha formativa del cuerpo docente y una deficiencia estructural en la construcción compartida del proceso educativo.

Desde una perspectiva freireana, estas prácticas revelan un acto de “domesticación” del saber, donde el estudiante es excluido de la praxis educativa crítica. Freire (1970) sostiene que toda pedagogía que no problematice las relaciones de poder que impiden el diálogo, niega el derecho a la palabra y perpetúa la exclusión. En este caso, el silencio institucional, o la ausencia de orientación clara a las familias, se convierte en una forma de negación de la subjetividad del otro. Las familias, al no ser reconocidas como agentes válidos del proceso educativo, ven limitada su participación transformadora.

De igual forma, las barreras de comunicación institucional no son solo fallos informativos; desde una lectura de Gadamer (1993), se trata de interrupciones en la posibilidad de construir sentido común. Cuando una acudiente expresa: “no estoy segura de que todos los profesores comprendan su condición” (A2F), no solo señala un desconocimiento técnico, sino una distancia hermenéutica que impide el encuentro de horizontes. En el marco de una educación inclusiva, esta distancia representa una barrera ética que restringe la posibilidad de comprender al otro como legítimo portador de sentido.

La ausencia de ajustes razonables y su impacto emocional también fue recogida con claridad en las voces de las acudientes. La afirmación: “Las guías eran de 22 preguntas, todas igual para él” (A2F) visibiliza una práctica homogénea que desconoce la diversidad del estudiantado y

sus necesidades específicas. Aquí, Echeita (2013) advierte que la equidad educativa solo es posible si se reconocen y transforman las barreras que impiden el acceso y la participación significativa. Por su parte, la reacción de molestia de una estudiante ante una adaptación diferenciada ("…y ella se enoja") pone de manifiesto una dimensión emocional que no siempre se considera en los ajustes curriculares. Para Nussbaum, el desarrollo de las capacidades debe darse sin estigmatización, considerando siempre la dignidad del sujeto y su agencia.

La denominación de "brechas de accesibilidad" resulta pertinente, pues permite comprender que las barreras no se reducen a condiciones físicas, sino que incluyen dimensiones epistémicas, relacionales y emocionales. Tal como lo señala Magendzo (2006), una pedagogía de los derechos humanos no puede limitarse a la enseñanza de contenidos, sino que debe interpelar las estructuras que excluyen, nombran o silencian a ciertos sujetos. Solo así se podrá avanzar hacia una educación que no reproduzca privilegios, sino que amplíe los márgenes de participación y justicia.

En conclusión, las voces de los acudientes revelan que las barreras a la inclusión no son únicamente fallas administrativas o pedagógicas, sino expresiones de una cultura escolar aún distante del horizonte de una educación como derecho humano. Transformar esta realidad exige una ética de la escucha, una pedagogía de la hospitalidad y una política educativa que reconozca, valore y responda a la diversidad como fundamento del acto pedagógico.

Tabla 9.

Tabla 9. Recursos para apoyar la inclusión.

Categoría Principal	***Subcategoría***	***Categorías Emergentes***	***Fragmentos de la Entrevista***
Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos	Recursos para apoyar la inclusión	- Apoyo de pares	"Unos sí, otros no. Diría que 50/50. Hay chicos que la entienden y la ayudan, pero también hay otros que no." (A1F) "Algunos la han apoyado en tareas, han ido a la casa, le han explicado cosas. Eso ha sido bonito." (A1F) "Sí. Con trabajos en grupo, tutorías… Ella tuvo una compañera que la ayudaba a entender los temas." (A1F) "Algunos compañeros se sientan a su lado para explicarle." (A3F) "El grupo se preocupa y le explican las cosas." (A2F)

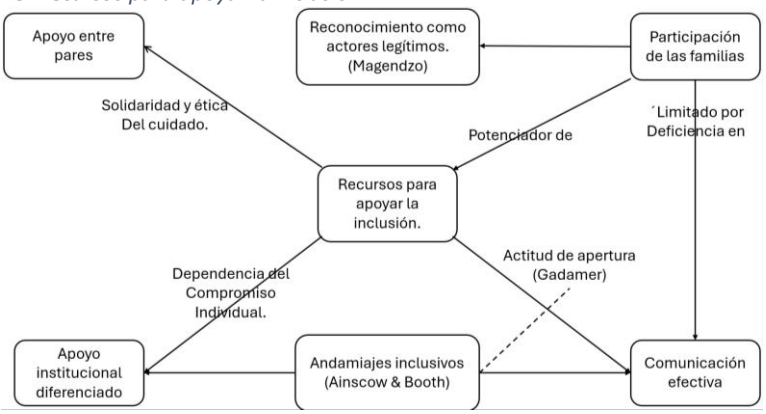
	- Apoyo institucional diferenciado	“El hecho de que le ofrecieran adaptaciones, como las guías o las tutorías. (…) con el profesor Henry hablaba bastante, y eso la ayudaba. La psicóloga también la acompañó. En primaria, incluso, cuando venía la profesora de apoyo de la Secretaría, “ (A1F) "La profesora de apoyo estaba muy pendiente." (A2F) "Las orientadoras nos han hecho los análisis y planes de estudio." (A3F)
	- Participación parental	“Sí, yo siempre he venido y he hablado con ustedes.” (A1F) "Siempre he tratado de participar en lo que puedo." (A1F) “Mi hija antes trabajaba y no tenía tiempo. Se retiró para estar más pendiente de él, porque a mí ya no me hacía caso.” (A2F) “Sí, tanto yo como mi hija. Cuando hemos hablado, sí nos han escuchado.” (A2F) "Nos consultan cuando inician el año escolar." (A3F)
	- Comunicación familia-escuela	"Siempre que he venido he sentido buena atención." (A1F) “Solo con usted y con el personal de apoyo. No con todos los docentes.” (A2F) “Sí, tanto yo como mi hija. Cuando hemos hablado, sí nos han escuchado.” (A2F) “Hacemos las reuniones y nos comunican cuál va a ser el plan de estudio de ellos.” (A3F) “Chévere. Porque nos mantienen incluidas e informadas de qué es lo que va para N******* en la mayoría del año.” (A3F) "Nos informan de cualquier cosa que pasa con ella." (A3F)

Nota: Autoría propia

Las narraciones de los acudientes sobre los recursos que apoyan la inclusión escolar ofrecen una comprensión valiosa sobre cómo se configura, en la práctica cotidiana, una educación más justa y sensible a la diversidad. Lejos de presentar un sistema homogéneo de apoyos, los testimonios revelan una red compleja de vínculos interpersonales, estrategias institucionales, relaciones familiares y formas de comunicación que, en conjunto, dan cuenta de la experiencia vivida de la inclusión, tal como podemos apreciar en la siguiente imagen:

Ilustración 8.

Ilustración 8. Recursos para apoyar la inclusión.



Nota: Autoría propia.

Dentro de las estrategias reconocidas por los acudientes, el *Apoyo de Pares*, en sus diferentes formas, se configura como la forma más cercana a los principios de la educación incluyente, pues se da no solo en apoyo de actividades académicas, sino que también se encuentran expresiones relacionadas con la empatía y acompañamiento emocional a las actividades. Sin embargo, las diferentes respuestas nos muestran matices del apoyo en el aula. Ambivalencia en la percepción del apoyo: La expresión "Unos sí, otros no. Diría que 50/50. Hay chicos que la entienden y la ayudan, pero también hay otros que no." (A1F), revela una percepción de apoyo parcial y diversidad en las actitudes de los compañeros. La construcción de "50/50" y la diferenciación entre quienes ayudan y quienes no sugiere un contexto de aula heterogéneo, no unificado en torno a la inclusión. Sin embargo, también encontramos expresiones de apoyo significativo más allá del aula:

La expresión "Algunos la han apoyado en tareas, han ido a la casa, le han explicado cosas. Eso ha sido bonito." (A1F) enfatiza el apoyo activo, tanto académico como social, mencionando visitas al hogar y explicaciones. Este testimonio refuerza la idea de una integración genuina donde el apoyo se extiende fuera del marco institucional, lo cual podría ser un indicador de relaciones solidarias más profundas, donde el vínculo emocional es significativo para el desarrollo de actividades académicas. También, se identifican como apoyo de pares, las tutorías y el trabajo colaborativo, en la afirmación "Sí. Con trabajos en grupo, tutorías… Ella tuvo una compañera que

la ayudaba a entender los temas." (A1F), que introduce el concepto de tutorías y el trabajo grupal como facilitadores de la comprensión. Esto sugiere que la estructura educativa puede generar oportunidades de apoyo cuando se fomenta la colaboración estructurada.

También se identifica la proximidad física y compromiso interpersonal como componentes de este apoyo: La idea de que algunos compañeros "se sientan a su lado" (A3F) refuerza la noción de apoyo directo y personalizado. Este detalle sugiere una disposición activa, más allá de la simple colaboración grupal, donde la cercanía física facilita la comprensión. Por último, también se puede hablar de una preocupación colectiva como indicio de integración: La afirmación "El grupo se preocupa y le explican las cosas" (A2F) introduce la idea de una responsabilidad compartida. En lugar de apoyo esporádico, este testimonio sugiere una cultura grupal de acompañamiento, donde la preocupación por la inclusión es un valor compartido. Estas últimas expresiones destacan un apoyo espontáneo, en el que los compañeros eligen sentarse al lado, explicarle los temas, se preocupan como grupo. Estas acciones denotan una proximidad social y una forma natural de integración sin intervención explícita de docentes, indicando la interacción directa como estrategia de inclusión.

Sobre el *Apoyo Institucional Diferenciado*, los participantes identifican que la institución brinda este apoyo de la siguiente manera: se identifican las Adaptaciones y acompañamiento continuo como parte de este apoyo diferenciado: "El hecho de que le ofrecieran adaptaciones, como las guías o las tutorías. (…) con el profesor Henry hablaba bastante, y eso la ayudaba. La psicóloga también la acompañó. En primaria, incluso, cuando venía la profesora de apoyo de la Secretaría, " (A1F), La mención de guías y tutorías como mecanismos de adaptación refleja una estrategia institucional que busca facilitar la participación del estudiante en el proceso educativo. La relación con el profesor Henry y la psicóloga evidencia una estructura de apoyo integral, donde el diálogo constante y el acompañamiento especializado contribuyen a la estabilidad emocional y académica del estudiante. La referencia a la profesora de apoyo de la Secretaría en primaria hace referencia al acompañamiento intermitente y cambiante para la estudiante, dependiendo de la disponibilidad de recursos externos.

También se identifican expresiones que hablan de seguimientos cercanos por parte de docentes especializados: "La profesora de apoyo estaba muy pendiente." (A2F) La afirmación de que la profesora de apoyo estaba muy pendiente indica una atención personalizada que se traduce en un acompañamiento directo del estudiante. En este caso, a pesar de que las dos acudientes están en los mismos procesos, y la institución es la misma, con los mismos recursos, la cercanía difiere en el tipo de vínculo que percibe la acudiente (A2F): estar pendiente, su impacto depende la implicación del profesional en el proceso del estudiante y la interacción con el alumnado.

Por último, se identifica como apoyo diferenciado a la valoración y planificación educativa: "Las orientadoras nos han hecho los análisis y planes de estudio." (A3F).El papel de las orientadoras en la realización de análisis y planes de estudio implica un abordaje estructural del apoyo diferenciado. La institución cuenta con una orientadora y una docente de apoyo, que son las que lideran los procesos relacionados con la inclusión, pero, desde la perspectiva de las acudientes, no hay distinción entre estas dos profesionales. En cuanto a su apoyo, la expresión sugiere que en el colegio no solo implementa estrategias de adaptación, sino que también hace un esfuerzo por valorar la situación y diseñar planes de acción que respondan a las necesidades del estudiante, acciones que son identificadas por la acudiente de manera positiva. Sin embargo, la efectividad de estos planes dependerá de su aplicación práctica en el aula y de la coordinación entre los distintos actores.

En esta categoría de Recursos para apoyar la inclusión, se identificó la *Participación Parental*, entendida como apoyo en casa a la actividad educativa. Sobre sobre esta se extrajeron diferentes expresiones que hablan de los condicionantes que afectan al apoyo brindado por los padres. En un primer momento podemos hablar de los apoyos con constancia y voluntad para involucrarse en el proceso educativo; Las afirmaciones *"Yo siempre he venido y he hablado con ustedes"* (A1F) y *"Siempre he tratado de participar en lo que puedo"* (A1F) muestran una disposición activa y sostenida hacia la colaboración con la escuela. Aquí se evidencia una

intención de integración por parte de los acudientes, aunque la segunda expresión puede entenderse como duda por las propias capacidades que afectan la continuidad o profundidad del compromiso.

Por otro lado, la dinámica familiar puede verse limitada en la capacidad para reforzar la atención al estudiante. El testimonio *"Mi hija antes trabajaba y no tenía tiempo. Se retiró para estar más pendiente de él, porque a mí ya no me hacía caso"* (A2F) expone una transformación significativa en la estructura familiar para priorizar la educación del estudiante. Este cambio revela tanto la importancia que la familia le atribuye al acompañamiento escolar como el peso que tienen los roles parentales y la organización de la estructura familiar ante las dificultades en la comunicación o autoridad dentro del hogar. Si bien, la jerarquía se reconoce en su papel organizador de la actividad educativa desde casa, también se identifica la escucha activa y la altención instituciona: *"Sí, tanto yo como mi hija. Cuando hemos hablado, sí nos han escuchado"* (A2F) que muestra la experiencia de apertura institucional hacia la participación parental. La afirmación enfatiza el valor de la escucha y el diálogo, lo cual habla de un proceso de acompañamiento a la familia, orientado hacia el establecimiento de relaciones de confianza entre la familia y la escuela. Sin embargo, la expresión no profundiza en si la participación tiene un impacto efectivo en la toma de decisiones educativas.

Por último, en esta sub categoría se recoge la participación estructurada en la planificación escolar, en la acudiente que expresa que *"Nos consultan cuando inician el año escolar"* (A3F), expresión que apunta a una participación formal en la planificación académica. Este testimonio refleja una estrategia institucional de consulta inicial, la cual está en consonancia con la obligación de los docentes en la elaboración del PIAR y la formulación de la planeación curricular y de clase para la gestión académica, como lo establece, la Ley 2216 de 2022, el Decreto 1421 de 2017 y el Decreto 1278 de 2002 (MEN, 2002, 2017 y 2022) .

Las expresiones de los acudientes revelan matices importantes sobre la *comunicación entre las familias y la institución*, así como las áreas donde la comunicación es efectiva y aquellas

donde persisten brechas. En esta comunicación se observa una Percepción positiva de la atención institucional *"Siempre que he venido he sentido buena atención"* (A1F). En la afirmación se destaca una experiencia positiva en la comunicación con la escuela y manifiesta la vivencia de experiencias de receptividad y del trato recibido, lo que puede apuntar hacia una visión de un entorno institucional que prioriza el acompañamiento familiar. Sin embargo, esta expresión contrasta con la siguiente, donde se expresa la Fragmentación en la comunicación con el cuerpo docente: *"Solo con usted y con el personal de apoyo. No con todos los docentes"* (A2F). En este testimonio se expresa la visión sobre la variabilidad en el trato por parte del profesorado. Mientras ciertos sectores dentro de la institución facilitan el diálogo (personal de apoyo), otros, identificados como docentes, parecen más distantes. Esto sugiere una falta de homogeneidad en las prácticas comunicativas, lo que podría generar experiencias de inclusión diferenciadas dependiendo de los docentes involucrados.

En esta comunicación se puede también hablar sobre la escucha institucional y reconocimiento del diálogo *"Sí, tanto yo como mi hija. Cuando hemos hablado, sí nos han escuchado"* (A2F), esta expresión refuerza la idea de que ciertos actores dentro de la institución han sido receptivos. Sin embargo, es crucial diferenciar entre escucha pasiva y escucha activa, pues esta misma acudiente es quien habla sobre la selectividad de quienes escuchan, por lo tanto, la expresión no necesariamente habla de la comunicabilidad de la institución, como cultura de diálogo, sino de la disponibilidad del profesional que dedica esta escucha. A demás, como se ha identificado en categorías anteriores, desde las voces de las acudientes, se identifican los Espacios formales de comunicación y planificación académica: *"Hacemos las reuniones y nos comunican cuál va a ser el plan de estudio de ellos"* (A3F) y *"Nos informan de cualquier cosa que pasa con ella"* (A3F), estas afirmaciones reflejan el reconocimiento de estas instancias estructuradas de comunicación. Estas expresiones sugieren que la escuela mantiene un canal informativo fluido, donde se garantiza la difusión de los planes educativos y el seguimiento del estudiante. No obstante, la consulta familiar parece estar más orientada a la recepción de información que a la co-construcción de estrategias de inclusión.

Por último, se puede hablar de una percepción de inclusión en el flujo de información idea que se introduce en la expresión: *"Chévere. Porque nos mantienen incluidas e informadas"* (A3F), esta corresponde a una valoración emocional positiva sobre el proceso comunicativo. Esto denota que, al menos desde la perspectiva de esta acudiente, la escuela ha logrado consolidar un esquema de información que genera confianza y sensación de integración.

Los hallazgos derivados de la interpretación de las voces de los acudientes permiten comprender la inclusión no solo como un principio normativo, sino como una experiencia vivida que se configura en las interacciones cotidianas entre estudiantes, docentes, pares y familias. En esta categoría de análisis —"Recursos para apoyar la inclusión"— se identifican prácticas que, aunque dispersas y heterogéneas, revelan comprensiones profundas sobre el sentido de los Derechos Humanos en la escuela. Esta lectura dialógica se articula con los planteamientos de Magendzo (2006), Freire (1970), Nussbaum (2012), Ainscow, Booth y Echeita (2011), y Gadamer (1993), quienes coinciden en que la inclusión requiere procesos éticos de reconocimiento, acompañamiento y diálogo transformador.

El apoyo de pares, por ejemplo, es relatado como una práctica espontánea, no mediada por estructuras formales, que se manifiesta en formas de tutoría, cercanía física, preocupación afectiva y colaboración. Estas prácticas evocan lo que Nussbaum denomina "capacidades de afiliación" y lo que Freire identifica como "pedagogía del encuentro". Cuando una acudiente menciona que "algunos la han apoyado en tareas, han ido a la casa, le han explicado cosas", se revela una red de solidaridad que trasciende el aula e instala un modelo pedagógico sustentado en la reciprocidad y la empatía, pilares de una ética del cuidado. Estas acciones también pueden ser comprendidas desde Gadamer como manifestaciones de una "fusión de horizontes", en la que los compañeros se abren a la alteridad del otro para comprenderlo desde su propio mundo de vida.

Por su parte, el apoyo institucional diferenciado —como las adaptaciones, tutorías, seguimientos y planificación— permite observar cómo el acto pedagógico se orienta, en algunos

casos, hacia la inclusión. Las menciones sobre el acompañamiento del docente Henry, la psicóloga y la profesora de apoyo, reflejan lo que Ainscow y Booth (2000) denominan "andamiajes inclusivos", dispositivos estructurales que posibilitan el acceso al currículo desde la diversidad. No obstante, los testimonios también revelan tensiones: el acompañamiento percibido no es homogéneo, depende de las disposiciones personales y de la comprensión que cada actor tenga de la inclusión, lo que pone de relieve la necesidad de avanzar hacia una "cultura institucional inclusiva" (Echeita, 2013), donde no baste con el cumplimiento de funciones, sino que se exija compromiso ético con el otro.

Otro aspecto relevante es la participación parental, entendida en tres dimensiones: apoyo doméstico, presencia en la escuela y comunicación con los docentes. Las voces de los acudientes permiten ver la tensión entre la intención de participar y las barreras estructurales o afectivas que lo dificultan. Una madre afirma: “Siempre he tratado de participar en lo que puedo”, lo que remite a los límites de su agencia, condicionada por factores como la organización familiar, el trabajo o la respuesta institucional. Aquí, nuevamente, el planteamiento de Magendzo (2006) sobre la “pedagogía de la alteridad” permite leer la participación como acto ético-político, donde la inclusión implica transformar las relaciones de poder en la escuela, reconociendo a las familias como interlocutores válidos en el proceso educativo.

La comunicación institucional, por último, aparece como un factor clave en la vivencia de la inclusión. Mientras algunas acudientes valoran la escucha y la información compartida, otras advierten fragmentación y exclusión en la relación con los docentes. Esto indica que la inclusión, en términos comunicativos, aún no se asume como una responsabilidad colectiva del cuerpo docente. Desde la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1993), comprender al otro implica una disposición ética a dejarse interpelar por su palabra. En este sentido, los espacios formales de comunicación solo serán inclusivos si están habitados por una actitud dialógica genuina, que supere la mera transmisión de información para convertirse en construcción compartida de sentido.

En síntesis, los relatos de los acudientes revelan que los recursos para apoyar la inclusión no son únicamente materiales o institucionales, sino profundamente humanos. Son actos pedagógicos situados que se configuran en la relación con el otro. El desafío está en reconocer estos actos como expresiones del derecho a la educación en su sentido más amplio, como posibilidad de desarrollo, reconocimiento y dignidad. La escuela, en consecuencia, debe pensarse como un espacio de hospitalidad ética, donde cada sujeto —sin excepción— pueda decir su palabra y ser acogido en su diferencia.

3. *Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar*:

Tabla 10.

Tabla 10. Sub-Categoría: Estrategias educativas para el desarrollo.

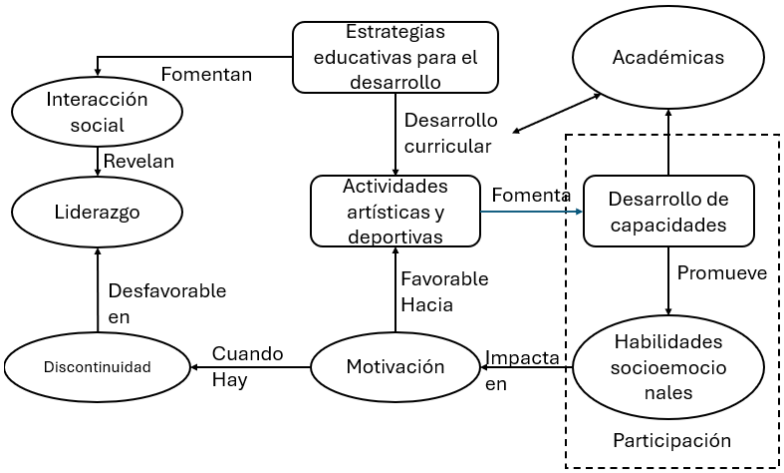
Categoría Principal	*Subcategoría*	*Categorías Emergentes*	*Fragmentos de la Entrevista*
Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar	Estrategias educativas para el desarrollo	- Actividades artísticas y deportivas	"A ella le gusta mucho bailar y pintar." (A3F) "Le encanta el fútbol, eso sí lo disfruta mucho." (A2F) “Sí, antes le gustaba dibujar. Pero ya no. Dejó eso también.” (A1F)
		- Desarrollo de habilidades socioemocionales	"Antes no hablaba con nadie, ahora ya socializa más." (A3F) “Aquí tiene amigos y se ha adaptado” (A2F) "Ella no me ha comentado si se ha sentido bien o mal”" (A1F)
		- Oportunidades de liderazgo	"Fue representante, aunque no pudo asistir mucho." (A1F) "Participó en comités, aunque a veces se sentía insegura." (A1F)
		- Dificultades en continuidad motivacional	"Se anima al principio, pero luego pierde el interés." (A1F) "A veces empieza con muchas ganas y luego abandona." (A1F)

Nota: Autoría propia.

Las voces de los acudientes revelan que las actividades artísticas, deportivas y socioemocionales constituyen un componente esencial en el desarrollo de capacidades en el entorno escolar. Estas experiencias, más allá del currículo tradicional, abren oportunidades para la expresión, la interacción social y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Ilustración 9.

Ilustración 9. Estrategias educativas para el desarrollo.



Nota: Autoría propia.

En la categoría emergente Actividades artísticas y deportivas, se destacan expresiones como: “A ella le gusta mucho bailar y pintar.” (A3F) y “Le encanta el fútbol, eso sí lo disfruta mucho.” (A2F). Estos testimonios sugieren que el interés por el arte y el deporte puede convertirse en una vía poderosa para potenciar la autoestima, la creatividad y el bienestar emocional del estudiante. En la perspectiva de Freire (1970), la educación debe nutrirse de las vivencias significativas del educando, y en este sentido, las actividades extracurriculares actúan como catalizadores del aprendizaje dialógico. Ainscow y Booth (2002) también resaltan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a los intereses individuales, como base para consolidar procesos formativos sostenibles.

Sin embargo, se identifican rupturas en la continuidad motivacional, como en el caso expresado por una acudiente: “Sí, antes le gustaba dibujar. Pero ya no. Dejó eso también.” (A1F). Esta afirmación se enlaza con otras como: “Se anima al principio, pero luego pierde el interés.” (A1F), lo que pone de manifiesto una tensión entre la oferta institucional y la sostenibilidad del compromiso estudiantil. Magendzo (2005) invita a preguntarse por las condiciones que pueden

provocar este abandono: ¿faltó acompañamiento? ¿no hubo seguimiento? La discontinuidad podría señalar la presencia de barreras estructurales o relacionales que debilitan el vínculo del estudiante con la actividad.

Desde la mirada de Nussbaum (2020), el desarrollo de capacidades implica no solo tener acceso a opciones educativas, sino la posibilidad de apropiarse de ellas de forma afectiva y autónoma. Si el entorno escolar no provee condiciones sostenidas para el cultivo de intereses personales, el riesgo es que las experiencias formativas se tornen superficiales o incluso frustrantes. De ahí que Ainscow y Booth (2002) señalen la importancia de construir ambientes que favorezcan la continuidad, la participación y la motivación como principios clave de una educación inclusiva.

En la categoría emergente Desarrollo de habilidades socioemocionales, los acudientes evidencian cambios significativos en la interacción social de sus hijos. Afirmaciones como: “Antes no hablaba con nadie, ahora ya socializa más.” (A3F) o “Aquí tiene amigos y se ha adaptado.” (A2F) dan cuenta de un proceso de apertura y adaptación que puede estar mediado por un entorno que facilita el diálogo, el encuentro y el reconocimiento. Freire (1970) concibe la educación como un proceso de humanización que se construye en la relación con los otros; desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la sociabilidad es un signo positivo del proceso educativo.

No obstante, también se perciben zonas de incertidumbre: “Ella no me ha comentado si se ha sentido bien o mal.” (A1F), lo que pone en evidencia la ausencia de espacios de escucha activa o de confianza para expresar vivencias emocionales. Gadamer (1975) sostiene que la comprensión de la experiencia sólo es posible a través del lenguaje compartido. La falta de expresión podría ser indicio de que, a pesar de ciertas mejoras sociales, aún persisten limitaciones para una apertura emocional plena, lo que obliga a revisar cómo se están generando –o no– oportunidades para la construcción de sentido y la comunicación de las emociones en el aula.

Por último, los fragmentos sobre Oportunidades de liderazgo y Dificultades en la continuidad motivacional abren una reflexión sobre la necesidad de que las iniciativas escolares se sostengan en el tiempo y reconozcan los ciclos emocionales y motivacionales del estudiante. La representación en comités y el ejercicio del liderazgo (por ejemplo, “Fue representante, aunque no pudo asistir mucho.” A1F) son acciones que pueden promover la autonomía y la participación activa, pero su impacto disminuye si no se acompañan de estrategias de seguimiento. Heidegger (1927) y Gadamer (1975) coinciden en que la construcción de sentido está profundamente ligada al reconocimiento del sujeto como agente en su propio mundo. De ahí que una verdadera inclusión no se limita a abrir espacios, sino a garantizar su habitabilidad.

Finalmente, las categorías emergentes sugieren que la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares y socioemocionales puede potenciar significativamente su desarrollo integral. Sin embargo, estos hallazgos advierten que su efectividad depende del acompañamiento continuo, la flexibilidad institucional y la apertura a reconocer la singularidad de cada trayectoria estudiantil. Solo así es posible construir entornos escolares inclusivos que promuevan el florecimiento humano en su sentido más profundo.

Profundizando la comprensión de los hallazgos en las entrevistas a acudientes:

Desde una lectura hermenéutica, los relatos de los acudientes no solo describen situaciones objetivas, sino que revelan sentidos profundos en torno a la experiencia educativa de sus hijos e hijas en el contexto de la inclusión. La voz de las acudientes configura un horizonte de expectativas que tensiona el discurso institucional de inclusión. A través de sus narrativas, emergen comprensiones existenciales que muestran tanto la esperanza como la desilusión frente a los procesos escolares: esperanza, cuando sus hijos acceden a espacios de participación, reconocimiento y desarrollo personal; desilusión, cuando enfrentan barreras estructurales,

omisiones institucionales y gestos de exclusión social. Siguiendo a Gadamer (1993), comprender sus expresiones implica reconocer que no accedemos a una “verdad objetiva”, sino a horizontes de sentido configurados por la vivencia, la historia y las relaciones sociales. La fusión de horizontes entre las voces de las acudientes y el marco interpretativo del investigador permite acceder a una comprensión más profunda de lo que significa realmente la inclusión educativa en la vida cotidiana de las familias.

En la realidad narrada por los acudientes, encontramos rastros de la diferencia, como sentimiento o experiencia expresada y vivida en la cotidianidad, la cual se configura a través de las diferentes experiencias y contactos, que padres de familia y estudiantes tienen con la realidad escolar. Esta Diferencia, o *différance*, en el sentido derridiano, que, en el pensamiento desarrollado por el autor, da cuenta de la transitoriedad de los significados, los cuales están en constante desplazamiento. Este aplazamiento de significado se traduce en un aplazamiento de la experiencia, donde el sujeto, que se encuentra entre paréntesis o suspensión de la realidad, no alcanza nunca la plenitud de su experiencia, pues en la realidad presente no es, por lo que no puede acceder aquello destinado al ser ideal. Otros estudiantes pueden vivenciar este aplazamiento de manera diferente al estudiante de inclusión, como sugieren los relatos de exclusión y violencia simbólica, la cual limita la participación política, la socialización y la pertenencia del estudiante al grupo. Por otro lado, las narraciones que hablan de la vinculación e integración del estudiante de inclusión al grupo muestran como esta vivencia puede transformarse, generando una vivencia integrada de los procesos educativos.

En relación con la educación inclusiva, esta línea de pensamiento invita a repensar categorías como "normalidad" y "discapacidad", entendiendo que estas etiquetas no son absolutas, sino construcciones cambiantes. Aplicarlo significa fomentar un enfoque que reconozca la fluidez en las identidades y las capacidades de los estudiantes, entender la diferencia como vivencia integrada, sin el aplazamiento de la experiencia educativa y con un mayor reconocimiento del vínculo pedagógico existente entre el docente y el estudiante, quien en este

caso que vivencia la educación desde un proceso de inclusión, fundamentado en el reconocimiento del otro como sujeto con derecho a ser.

Los relatos de exclusión sutil, la percepción de invisibilización docente o las brechas de accesibilidad no solo representan barreras concretas en el aula, sino que son síntomas de un sistema educativo que aún no ha encarnado plenamente los principios del respeto por la dignidad humana y la equidad. Esta ruptura puede tener diversas fuentes, generadas desde las condiciones de los docentes en los entornos de trabajo y frente a las políticas educativas; cuales quiera que sean sus orígenes, las consecuencias de esta ruptura se traduce en el fomento de tres condiciones propias de la educación bancaria, denunciada por Freire (2005), que son la desigualdad del aprendizaje, que restringe el desarrollo de pensamiento crítico y autonomía del estudiante, el ahondamiento en la falta de compromiso docente, que genera formas rígidas del proceso enseñanza- aprendizaje por parte del docente y la reproducción de la dominación, que es la reproducción de formas jerárquicas, resistentes a toda posibilidad de justicia social. Desde Freire, podríamos decir que estas situaciones minimizan la subjetividad del otro y anulan la posibilidad de que el estudiante —y su familia— participen activamente en la construcción del conocimiento. La afirmación “nos enteramos solo cuando salen las notas” (A2F), por ejemplo, expresa una distancia entre escuela y familia que impide el diálogo, la participación crítica y la toma de decisiones conjunta.

En cuanto la comunicación, las experiencias relatadas por los acudientes cuentan con varios años de proceso educativo, por lo que no se trata de situaciones aisladas. Desde la perspectiva de Gadamer es posible establecer que no hay un desarrollo de la comprensión, la cual se alcanza a través del proceso dialógico en el que el lenguaje. Desde esta perspectiva, se puede decir que las expresiones de los acudientes reflejan una falta de fusión de horizontes entre ellos y la institución educativa. La frase *"A veces uno no se entera de todo."* (A1F) sugiere que la comunicación no ha sido efectiva, lo que impide una verdadera comprensión mutua. Esta ausencia de diálogo también interpela a los fundamentos de una pedagogía de los derechos

humanos, como lo plantea Magendzo (2005), que plantea la educación como acto ético y político, que transforme las relaciones de poder en el aula y habilite el ejercicio pleno de los derechos. Las expresiones que denuncian microviolencias, falta de comunicación o inadecuación en los ajustes razonables evidencian, desde esta perspectiva, una ruptura en la ética del cuidado y del reconocimiento. Como señala Nussbaum (2017), cuando una persona no es reconocida como sujeto con capacidades, se ve privada de desarrollar plenamente su agencia, su participación y su dignidad. La expresión “ella se enoja” (A3F), en referencia a un ajuste mal comprendido, es muestra clara de cómo una medida inclusiva mal aplicada puede ser percibida como segregadora.

La percepción de escasez de apoyos diferenciados ("La profesora de apoyo estaba muy pendiente." A2F) y la invisibilización de necesidades específicas, donde uno de los acudientes expresa "No sabíamos que había que incluirla desde el principio." A3F emergen como factores percibidos que limitan el pleno ejercicio de los derechos escolares, afectando tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, las interpretaciones recogidas permiten observar que la inclusión no es solo una cuestión de recursos, sino de relaciones. La categoría de apoyo entre pares, por ejemplo, muestra cómo la solidaridad, el trabajo colaborativo y la empatía son experiencias genuinamente transformadoras. Esto confirma lo planteado por Ainscow, Booth y Echeita (2011), al afirmar que la inclusión requiere crear culturas escolares donde la diversidad sea valorada, y no solo tolerada. La expresión “algunos la han apoyado en tareas, han ido a la casa, le han explicado cosas” (A1F), se convierte aquí en signo de una cultura de reconocimiento, donde los vínculos afectivos potencian la participación educativa.

Por otro lado, el sentido de agencia de las familias, expresado en afirmaciones como “siempre he tratado de participar en lo que puedo” (A1F) o “yo siempre he venido y he hablado con ustedes” (A1F), no puede entenderse solo como un gesto de buena voluntad o acompañamiento pasivo, sino como un acto político en el sentido freiriano: una toma de posición ante el mundo educativo que implica una búsqueda de reconocimiento, justicia y transformación.

Para Freire (2005), todo acto educativo es político porque conlleva una opción ética: o se reproduce la opresión y el silenciamiento de los sujetos, o se abren caminos hacia la liberación y la autonomía. En ese marco, cuando una acudiente se esfuerza por participar, a pesar de limitaciones personales, familiares o estructurales, está ejerciendo una forma de resistencia frente a un sistema que históricamente ha marginado la voz de las familias en el proceso educativo.

Este acto político también se vincula con la noción de horizonte compartido propuesta por Gadamer (2017), pues al presentarse como interlocutoras activas, las familias no solo aportan información: interpelan los supuestos pedagógicos de la escuela y demandan una transformación del horizonte institucional. Así lo expresa la acudiente que afirma: “Sí, tanto yo como mi hija. Cuando hemos hablado, sí nos han escuchado” (A2F), sugiriendo que la escucha activa —cuando se da— permite el reconocimiento mutuo y la ampliación del entendimiento sobre lo educativo. No obstante, también se reconocen límites en este diálogo, como señala la expresión: “Solo con usted y con el personal de apoyo. No con todos los docentes” (A2F), que pone en evidencia que la disposición política de las familias no siempre encuentra apertura en el horizonte de los docentes.

Desde la pedagogía de los derechos humanos, como la plantea Magendzo (2005), este acto político de las familias adquiere un valor fundamental: la participación no es solo un derecho, sino una condición para la construcción de ciudadanía escolar. La expresión “Nos consultan cuando inician el año escolar” (A3F) refleja, aunque de forma limitada, un intento institucional por incluir a las familias en los procesos de planificación. Esta acción, aunque parcial, es coherente con lo que Nussbaum (2017) denomina el desarrollo de capacidades para la agencia: espacios donde los sujetos pueden deliberar, elegir y actuar sobre su realidad. En contextos escolares, permitir la participación informada y estructural de las familias no solo mejora la inclusión, sino que fortalece el tejido democrático de la escuela.

Finalmente, desde el enfoque de culturas inclusivas propuesto por Ainscow, Booth y Echeita (2011), la participación de las familias debe dejar de entenderse como un complemento periférico para convertirse en un pilar de la acción educativa. Las voces de los acudientes muestran que, cuando son escuchadas y respetadas, pueden co-construir saber pedagógico desde su experiencia y conocimiento del estudiante. En este sentido, el "acto político" es también un acto hermenéutico de mutuo reconocimiento, donde se configuran nuevas comprensiones sobre el derecho a la educación, no desde la homogeneidad, sino desde la apertura a la diversidad y la responsabilidad compartida.

En esta misma línea, de entender la educación inclusiva como un proceso ético y político, la participación de todos los actores es clave. La expresión *"No conocíamos qué programa debía seguir."* (A3F) evidencia una falta de acceso a información clara, una vivencia de procesos educativos no definidos, lo que puede interpretarse como una exclusión estructural. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no solo implica adaptar contenidos, sino garantizar que las familias tengan voz y acceso a los procesos educativos. Igual es importante vislumbrar cómo esta estructura aporta a la floración en el estudiante, si tenemos en cuenta que la educación debe garantizar el desarrollo de las capacidades humanas esenciales. La frase *"No estoy segura de que todos los profesores comprendan su condición."* (A2F) sugiere que se percibe falta de formación docente puede limitar el desarrollo pleno de los estudiantes con necesidades específicas y la colaboración del acudiente en el hogar. Desde el enfoque de Nussbaum, la educación inclusiva debe centrarse en crear condiciones que permitan a cada estudiante desarrollar sus capacidades, lo que implica una formación docente sólida y una comunicación efectiva con las familias.

El acto pedagógico, abordado aquí desde diversas miradas, se muestra como un espacio ambivalente: puede ser acto de emancipación o de opresión, según las condiciones en que se dé la relación educativa. La inclusión no es entendida por los acudientes como una mera política de acceso, sino como un *acto de reconocimiento* que debe actualizarse cotidianamente en la relación entre docentes, estudiantes, familias e instituciones. En esta interpretación, la inclusión puede

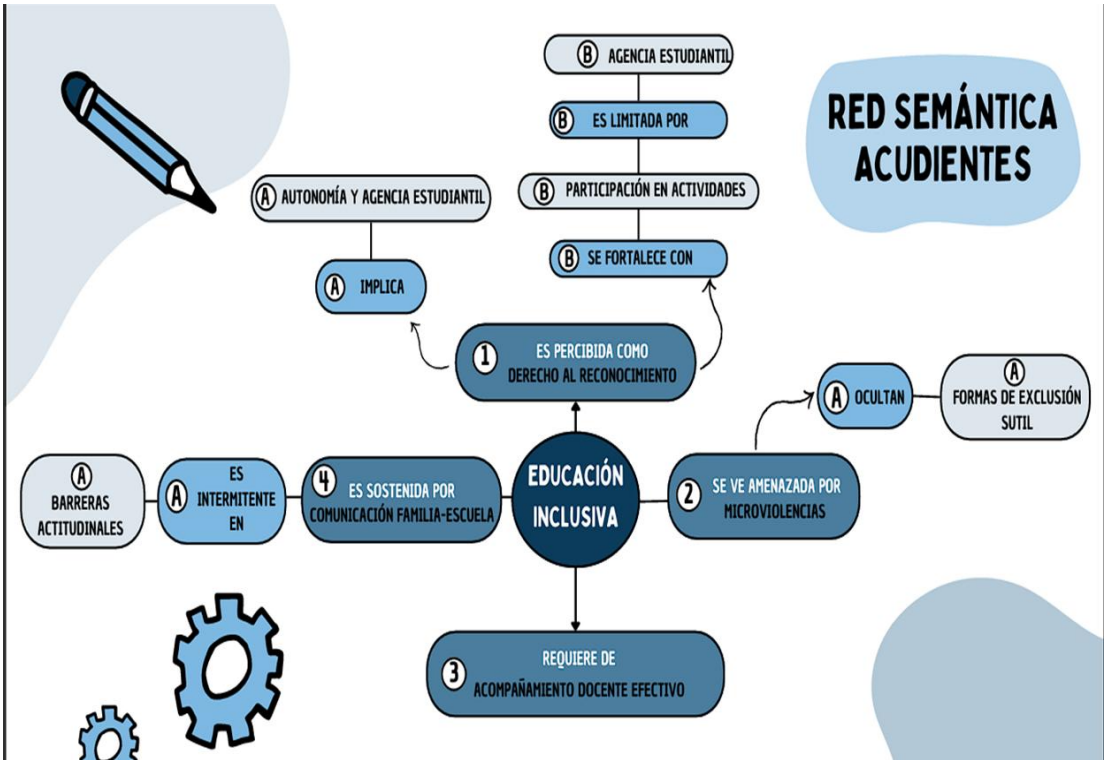
ser vista como un *acontecimiento ético*, no como un protocolo de pasos a seguir, sino un acontecimiento que requiere apertura, sensibilidad, diálogo constante y compromiso con la diferencia (Magendzo, 2006). Cuando el acto educativo logra ser vivido desde esta ética del reconocimiento, los estudiantes no solo acceden al sistema educativo, sino que son invitados a habitarlo plenamente como sujetos de derechos.

Así, el tratamiento de la información revela que la construcción de una escuela inclusiva vista desde la perspectiva de las familias tiene un componente en los ajustes curriculares o en la infraestructura física, pero cobra especial relevancia la necesidad de cambio profundo en las *"relaciones humanas"* y en la *"cultura institucional"*, capaz de encarnar en la práctica los principios de justicia, dignidad y participación de manera activa, entre docentes, estudiantes y padres de familia. Este horizonte interpretativo será retomado para articular, en la parte de discusión de resultados, como parte del análisis de los resultados bajo el prisma del *enfoque de capacidades* y del *enfoque de derechos humanos*, como marcos que permiten profundizar aún más en la comprensión del acto pedagógico inclusivo.

En definitiva, las voces de los acudientes ofrecen información más allá de la identificación de barreras o apoyos institucionales: revelan una dimensión ética y política fundamental del proceso educativo, donde la presencia del otro —el estudiante y su familia— interpela directamente al sistema escolar. A la luz de Gadamer, esta interpelación exige una apertura hermenéutica, una disposición a dejar que el otro transforme nuestro horizonte de comprensión. Con Freire y Magendzo, se reconoce en esa participación un acto político que busca dignificar al sujeto excluido y reconstruir una pedagogía desde los derechos. Nussbaum aporta la noción de agencia como capacidad a desarrollar, y Ainscow, Booth y Echeita llaman a consolidar culturas escolares inclusivas que reconozcan y valoren la diferencia. Pero es con Levinas que esta comprensión alcanza una profundidad radical: la voz del acudiente es el rostro del otro que me mira, que me responsabiliza sin necesidad de justificar su demanda. Como lo plantea Levinas (1991), el otro no es objeto de interpretación, sino origen de una obligación infinita. Escuchar a

las familias, por tanto, no es solo una opción metodológica o una buena práctica institucional: es una exigencia ética que reconfigura el sentido mismo de la inclusión educativa, al situar al otro —vulnerable, singular, irreductible— en el centro del acto pedagógico.

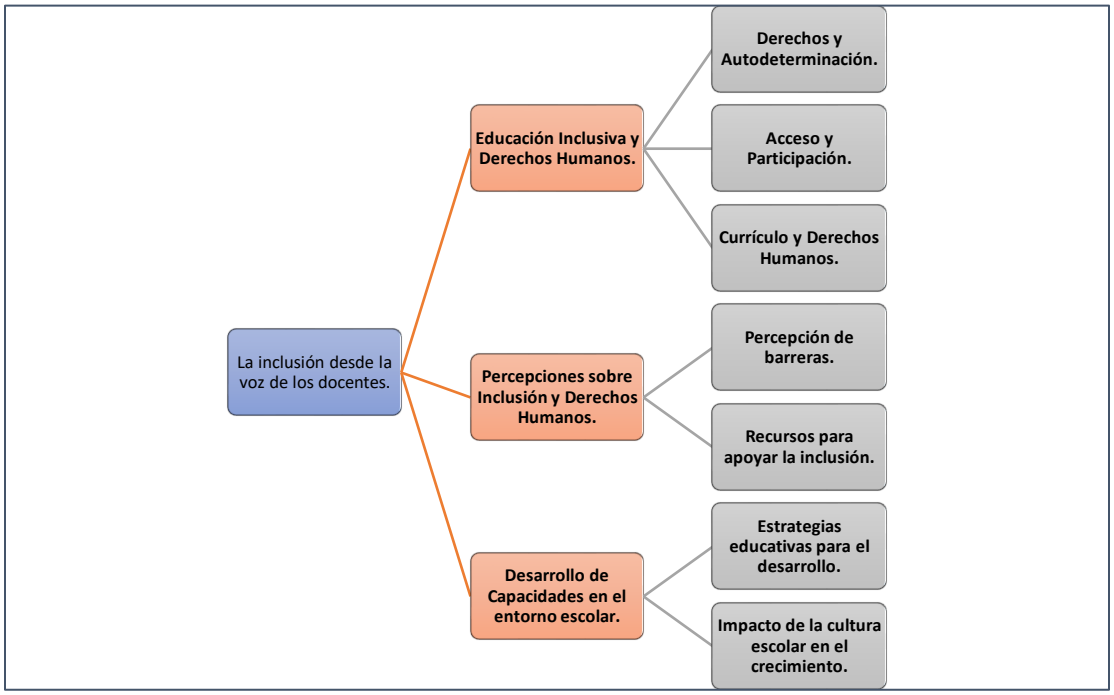
Ilustración 10. Red semántica acudientes.



Nota. Autoría propia.

La educación inclusiva desde las voces de los docentes:

Ilustración 11. *Red Estructural Simplificada Docentes.*



Nota: Autoría propia.

Relaciones observadas:

- La participación democrática y la autonomía son indicadores del ejercicio práctico de los DDHH en el aula.
- Barreras físicas, sociales y pedagógicas interfieren en la materialización de una educación inclusiva efectiva.
- La flexibilidad curricular y el uso de estrategias adaptativas potencian el desarrollo de capacidades y reducen brechas.
- La cultura escolar y el apoyo emocional son determinantes en el éxito de los procesos inclusivos.

La tabla de categorización, construida a partir del análisis de las entrevistas a los docentes

DA1F, DA2F y DA3M, recoge sistemáticamente sus percepciones, comprensiones pedagógicas y prácticas escolares frente al acto educativo inclusivo, quienes además cuentan entre 10 y 20 años de experiencia y trabajo en la institución. Sus experiencias narradas, recogidas en las transcripciones de las entrevistas, se organizaron en tres categorías principales, con subcategorías y categorías emergentes que articulan dimensiones éticas, didácticas, institucionales y afectivas del ejercicio docente.

La estructura responde a los principios metodológicos del análisis cualitativo, planteados por Martínez Miguélez (2004), y se orienta bajo un enfoque hermenéutico que busca comprender los sentidos que los docentes atribuyen a su experiencia en contextos de diversidad.

Las categorías principales son:

1. *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*: se centra en las concepciones, prácticas y tensiones que enfrentan los docentes al enseñar y vivenciar los derechos humanos en la escuela.

2. *Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos*: expone las barreras, carencias institucionales y contradicciones entre discurso y práctica que los docentes reconocen en su entorno laboral.

3. *Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar*: recoge las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes y su impacto en la formación integral de los estudiantes.

La tabla se apoya en fragmentos literales de las entrevistas, preservando la autenticidad de las voces docentes y asegurando la validez interpretativa del proceso de categorización.

1. Educación Inclusiva y Derechos Humanos:

Tabla 11.

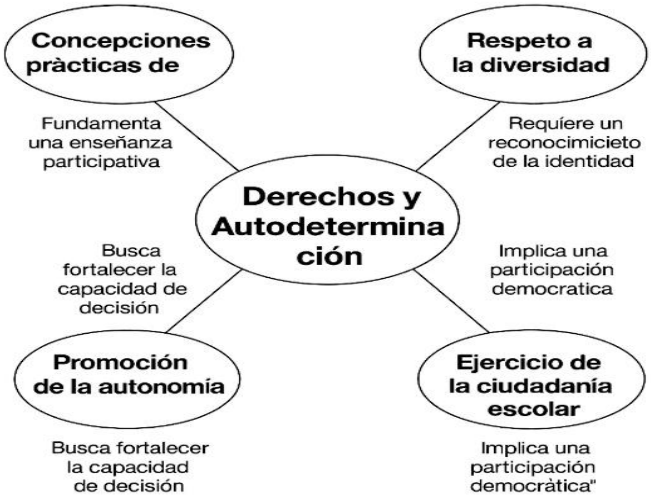
Tabla 11. Sub-Categoría Derechos y Autodeterminación

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Derechos y Autodeterminación	- Concepciones prácticas de DDHH	"Trabajamos el respeto, la libertad de expresión." (DA1F) "Les enseño que todos tenemos derechos, pero también deberes." (DA2F) "Promovemos el respeto hacia las diferencias." (DA3M)
		- Respeto a la diversidad	"Aceptamos ideas, respetamos opiniones." (DA1F) "Fomentamos que cada uno pueda ser auténtico." (DA2F) “trata de llegar y de hablar acerca del respeto, las diferencias. Respetar la palabra, respetar la opinión. Respetar el punto de vista de cada quien.” (DA3M)
		- Promoción de la autonomía	"Trabajo mucho el perdón para que aprendan a resolver solos." (DA1F) “Al final de la clase les digo: ¿y qué aprendiste? Bueno, hoy aprendimos esto, esto, esto. Ah bueno, entonces ya ganó.” (DA2F) "Se les motiva a expresar sus gustos e intereses." (DA3M)
		- Ejercicio de la ciudadanía escolar	"Les pregunto por quién van a votar, los acompaño en el proceso." (DA3M) "Se promueve la participación en el gobierno escolar." (DA2F) “Una niña desde cuarto mostraba liderazgo. Le asignaba actividades y las dirigía bien.” (DA1F)

Nota: Autoría propia.

Esta sub categoría recoge expresiones docentes que revelan prácticas orientadas a la formación ética, democrática y participativa, centradas en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, con capacidad de elección, expresión y participación activa en su proceso formativo.

Ilustración 12. Derechos y Autodeterminación.



Nota. Autoría propia.

Desde la mirada de los docentes participantes en este estudio, la inclusión educativa aún enfrenta diversos desafíos estructurales, pedagógicos y culturales que obstaculizan su implementación efectiva. La subcategoría "Percepción de barreras" revela cómo estos actores reconocen limitaciones que van más allá de los recursos materiales y se adentran en las prácticas pedagógicas, la formación profesional y las dinámicas institucionales que configuran el día a día escolar.

Uno de los elementos más reiterados en las voces docentes es la ausencia de ajustes curriculares significativos que permitan atender la diversidad de necesidades presentes en el aula. La frase “las guías son iguales para todos” aparece como símbolo de una práctica aún homogénea y rígida, donde las particularidades de los estudiantes no se traducen en adaptaciones efectivas. Esta situación, como advierten Ainscow y Booth (2002), representa una barrera al acceso y la participación, ya que impide que el currículo sea una herramienta de equidad y no un filtro de exclusión.

En línea con esta reflexión, los docentes señalan que “los ajustes razonables son más intuitivos que formales”, lo que da cuenta de un ejercicio poco sistematizado y más ligado a la

sensibilidad individual que a una política institucional estructurada. Esta observación se entrelaza con los aportes de Echeita (2006), quien advierte que la inclusión no puede depender del voluntarismo del profesorado, sino que debe estar respaldada por procesos de formación, acompañamiento y reflexión pedagógica colectiva.

Desde una perspectiva crítica, esta fragmentación de las respuestas institucionales refleja lo que Freire (1970) llamaría una práctica pedagógica domesticadora, que niega al estudiante su derecho a ser sujeto activo de su proceso educativo. Cuando el currículo y la evaluación se diseñan sin tener en cuenta la singularidad del otro, se incurre en una forma de invisibilización que erosiona las posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Otro aspecto que emerge de las entrevistas es la percepción de una falta de preparación y formación especializada en temas de inclusión. Frases como “hay docentes que no comprenden bien qué implica la inclusión” o “muchos colegas no saben qué hacer con ciertos estudiantes” evidencian una carencia en el conocimiento teórico y metodológico para abordar las diferencias. Este desfase no solo genera inseguridad en el actuar docente, sino que también se convierte en una barrera para la construcción de una cultura escolar verdaderamente inclusiva.

En este sentido, el planteamiento de Magendzo (2006) sobre la necesidad de una pedagogía situada cobra especial relevancia. Enseñar desde los derechos humanos implica comprender el contexto, reconocer las desigualdades estructurales y actuar con responsabilidad ética frente a la diversidad. La ausencia de esta conciencia, reflejada en prácticas excluyentes o indiferentes, limita la capacidad transformadora de la escuela como espacio democrático.

La percepción de barreras también incluye dimensiones emocionales y relacionales. Algunos docentes mencionan que “el estudiante se aísla” o “no se siente cómodo en el grupo”, lo cual revela que las dificultades de inclusión no se restringen al diseño curricular, sino que también involucran las dinámicas interpersonales que configuran la vida escolar. Esta dimensión, desde la teoría de las capacidades de Nussbaum (2020), debe ser atendida con prioridad, ya que el

bienestar emocional y la posibilidad de establecer vínculos afectivos sólidos son condiciones necesarias para el florecimiento humano.

Gadamer (1993), en su propuesta hermenéutica, invita a comprender al otro desde una ética del encuentro, donde la escucha activa y el reconocimiento de la diferencia sean el punto de partida para construir significados compartidos. En la medida en que los docentes puedan dialogar con las experiencias de los estudiantes y abrirse a otras formas de ser y aprender, será posible superar algunas de las barreras que hoy fragmentan el acceso equitativo al conocimiento.

Finalmente, la percepción de barreras también se conecta con la estructura organizativa de la institución. Algunos docentes expresan que "la inclusión depende mucho del docente, no hay una política clara", lo cual evidencia la necesidad de un compromiso institucional más decidido. Como advierten Ainscow y Echeita (2020), la inclusión no puede ser una práctica aislada ni una responsabilidad individualizada, sino un principio rector que atraviese la cultura, la política y la práctica educativa.

En síntesis, las percepciones de los docentes permiten comprender que las barreras a la inclusión no son sólo materiales, sino que se inscriben en una red compleja de relaciones pedagógicas, emocionales y políticas que requieren ser abordadas desde un enfoque ético y transformador. La educación inclusiva, como derecho humano, exige no solo accesibilidad, sino reconocimiento, diálogo y compromiso con la justicia educativa. Se perciben tensiones entre la intención pedagógica y las estructuras institucionales, se evidencian esfuerzos genuinos por construir una escuela más justa, donde los derechos humanos sean vividos, enseñados y defendidos desde la experiencia cotidiana. El aula, entonces, se proyecta como un espacio político, ético y transformador, en el que cada estudiante es llamado a ser sujeto de derecho, de palabra y de acción.

Tabla 12.

Tabla 12. Sub-Categoría: Acceso y Participación.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Acceso y Participación	- Inclusión en actividades curriculares	"Se genera un ambiente de participación." (DA1F) "Promovemos que todos participen en las actividades recreativas." (DA2F) “A través de la participación dentro del aula a través de darle pues la palabra para que ellos expresen (…) Pues de un tema en general sí que nos esté afectando algo de eso.” (DA3M)
		- Participación en eventos socioculturales	"Acompañamos a los estudiantes en actividades de amor y amistad." (DA1F) “Bueno, a ellos les gusta mucho la parte de proyectos, cuando les toca trabajar en grupo” (DA2F) “hacer cosas que sean con pintura, dibujar, y todo eso les encanta mucho.” (DA2F) "Los espacios de grupo fomentan la inclusión." (DA3M)
		- Liderazgo y gobierno escolar	"Todavía falta que haya representantes de inclusión en el gobierno escolar." (DA3M) "Se da la participación, pero falta más inclusión formal." (DA2F)

Nota. Autoría propia.

La subcategoría “Acceso y participación” reúne un conjunto de testimonios docentes que revelan cómo, en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, se habilitan –o en algunos casos se restringen– las posibilidades reales de inclusión de los estudiantes en los diferentes ámbitos de la vida escolar. Lejos de limitarse al acceso físico a la escuela o a la matrícula formal, las voces docentes apuntan a una comprensión más profunda y relacional de la participación como derecho, como posibilidad de expresión, y como acto político dentro de la comunidad educativa.

Ilustración 13.

Ilustración 13. Acceso y participación.

Nota. Autoría propia.

La primera categoría emergente, *"Inclusión en actividades curriculares"*, visibiliza esfuerzos concretos por hacer del aula un espacio de inclusión activa. La docente (DA1F) afirma que "se genera un ambiente de participación", mientras que (DA2F) destaca que "promovemos que todos participen en las actividades recreativas". Ambas expresiones revelan una intencionalidad por democratizar los espacios de aprendizaje, no solo en su contenido, sino en su forma de convocar al estudiante a habitar el aula con voz propia.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, esta participación no es simplemente operativa, sino dialógica: cuando (DA3M) señala que se busca "dar la palabra para que ellos expresen (…) de un tema que nos esté afectando", se está reconociendo que el acto educativo es un acto político, en el que los estudiantes dejan de ser receptores pasivos y se constituyen como sujetos capaces de problematizar su realidad. Esta apertura a la palabra constituye, desde Gadamer, un momento clave de la comprensión: es en el diálogo donde se transforma la relación entre los sujetos y el mundo que habitan. Sin embargo, también se perciben límites: la participación en las actividades recreativas, aunque valiosa, corre el riesgo de ser más lúdica que estructural si no se integra de forma coherente con las dinámicas del currículo y con el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico.

La segunda categoría emergente pone de relieve otro eje de inclusión: el ingreso de los estudiantes a experiencias colectivas significativas más allá del aula. Las docentes reconocen que los espacios como las celebraciones, los proyectos grupales o las actividades artísticas permiten una forma distinta de participación. (DA1F) menciona su acompañamiento en actividades como "amor y amistad", y (DA2F) enfatiza que "a ellos les gusta mucho la parte de proyectos, cuando les toca trabajar en grupo", señalando que este tipo de experiencias les genera motivación y sentido de pertenencia.

Esta percepción conecta con los aportes de Ainscow y Booth sobre el desarrollo de culturas escolares inclusivas, donde el aprendizaje se da tanto dentro como fuera del aula, en un

entramado de experiencias compartidas que fortalecen la cohesión social. (DA3M) expresa que “los espacios de grupo fomentan la inclusión”, lo que sugiere que estos eventos no son periféricos, sino centrales para la construcción de comunidad escolar. Desde la fenomenología hermenéutica de Heidegger, podríamos afirmar que estos espacios permiten a los estudiantes "habitar" el mundo escolar de forma auténtica, es decir, apropiarse de su experiencia escolar desde el juego, la expresión artística, la colaboración y la sensibilidad. Estos momentos no deben entenderse como compensaciones o “premios”, sino como escenarios válidos de formación ética, política y emocional.

La tercera categoría emergente aborda un aspecto clave de la participación: el ejercicio del liderazgo y la representación en espacios de decisión institucional. (DA3M) menciona que “todavía falta que haya representantes de inclusión en el gobierno escolar”, mientras que (DA2F) reconoce que “se da la participación, pero falta más inclusión formal”. Estas observaciones reflejan un desequilibrio entre la participación simbólica y la participación estructural. Desde el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum, esto se traduce en una limitación de la posibilidad real de ejercer agencia política: si bien los estudiantes pueden estar presentes en algunos espacios, no siempre cuentan con las condiciones para influir en las decisiones que los afectan.

Esta brecha entre presencia y poder también ha sido advertida por autores como Echeita, quien subraya la necesidad de transformación organizacional y cultural de las instituciones educativas, para que la inclusión no sea solo discursiva, sino también estructural, visible en las normativas, en los órganos de representación y en los marcos de evaluación institucional. Cuando no se habilitan mecanismos reales de liderazgo para los estudiantes con necesidades específicas o en situación de inclusión, se reproduce un modelo de participación restringido que limita el desarrollo de su subjetividad política y su experiencia democrática en la escuela.

Desde una lectura hermenéutica, las tres categorías emergentes no operan de forma aislada, sino que se entrelazan en una red de sentido que configura el modo en que los docentes entienden y practican el acceso y la participación. La inclusión curricular, los eventos

socioculturales y el gobierno escolar son tres manifestaciones de una misma tensión: el tránsito desde una inclusión funcional hacia una inclusión ética y política. Lo que aparece en el testimonio de cada docente no son solo hechos, sino interpretaciones vividas, formas de comprender lo que significa participar en la escuela. Gadamer nos recuerda que toda comprensión es interpretación situada. Así, cuando una docente habla de dar la palabra, otra de proyectos colectivos y otra de representación en el gobierno escolar, están delineando dimensiones distintas de un mismo horizonte: el derecho a ser, a expresarse y a incidir en la escuela.

Estos relatos muestran que el acceso no es suficiente sin participación, y que la participación no es plena sin poder transformador. Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva no se define únicamente por su capacidad de recibir a todos, sino por su voluntad de escuchar, de cambiar y de aprender junto a ellos. Las voces docentes revelan una escuela que busca abrirse al otro, aunque aún enfrenta barreras estructurales, culturales y simbólicas para lograrlo de forma plena.

Tabla 13.

Tabla 13. Sub-Categoría: Currículo y Derechos Humanos.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Currículo y Derechos Humanos	- Diálogo curricular	"Pregunto qué temáticas les gustaría trabajar." (DA3M) "Escucho sugerencias sobre los temas de clase." (DA2F). “Piden más actividades TIC. A veces uso videos o recursos digitales…” (DA1F)
		- Adaptaciones didácticas inclusivas	"Uso el Diseño Universal para adaptar guías." (DA1F) "Explico de otra manera cuando veo que no entienden." (DA2F) “uno ya deja la explicación general y se ubica y la hace un poco más personalizada” (DA2F) “Entonces ahí ya se dirige uno y le explica o dedica más tiempo a esos estudiantes que no comprenden.” (DA2F) “que la actividad que ellos tienen pues por llegar y hacer pues no la hacen a tiempo, sino que hay que dejarlo con otro tiempo” (DA3M) “Esta flexibilización, es bueno, pues a veces el estudiante. ¿Ella la entiende, a veces dice no profe, pues ya pasó el tiempo” (DA3M)
		- Ajustes razonables	"Hago ajustes cuando veo que el DUA no alcanza." (DA3M) "A veces uso evaluaciones orales si no pueden hacer escritas." (DA2F)

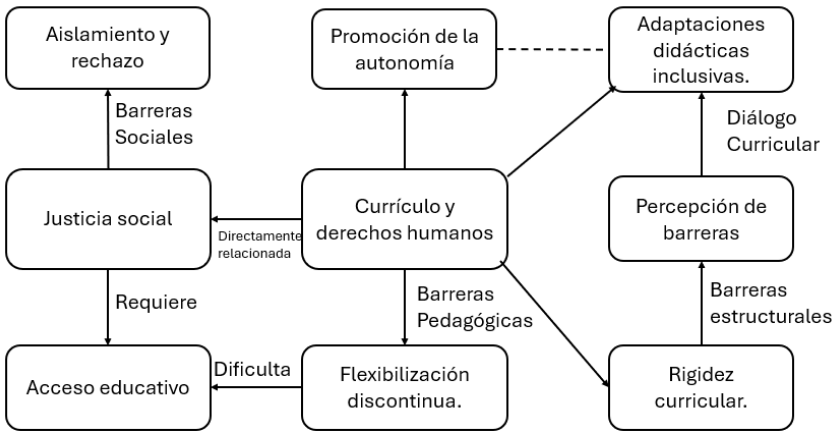
		“con los estudiantes se tiene flexibilidad. Se les da tiempo para entregar trabajos, se les hacen evaluaciones orales si no pueden hacerlas escritas.” (DA1F)

Nota. Autoría propia

Las narraciones de los docentes revelan una percepción clara de las tensiones estructurales que obstaculizan la inclusión plena en el ámbito educativo. A través de sus experiencias, es posible identificar barreras que no solo son materiales o pedagógicas, sino también simbólicas y éticas, en la medida en que impactan directamente la capacidad de los estudiantes para ejercer sus derechos en condiciones de igualdad.

Ilustración 14.

Ilustración 14. Currículo y derechos humanos.



Nota: autoría propia.

La subcategoría “Currículo y Derechos Humanos”, dentro de la categoría Educación Inclusiva y Derechos Humanos, revela cómo los docentes no solo identifican barreras educativas, sino que también actúan, desde su experiencia y compromiso, para subvertirlas mediante prácticas pedagógicas éticas, situadas y transformadoras. Las percepciones sobre estas barreras no se limitan a la infraestructura o al acceso, sino que se expresan en dimensiones curriculares, metodológicas y organizacionales.

Las voces docentes que afirman: “Pregunto qué temáticas les gustaría trabajar”

(DA3M) o “Escucho sugerencias sobre los temas de clase” (DA2F), demuestran una intención de transformar la relación pedagógica tradicional. En lugar de imponer contenidos, se privilegia el diálogo como proceso de co-construcción. Freire (1970) plantea que este tipo de educación parte de la problematización de la realidad, en donde los educandos se convierten en sujetos activos del conocimiento. Gadamer (1975) refuerza esta noción.

Este gesto pedagógico, aunque frecuente en los discursos docentes, se enfrenta con barreras estructurales como la rigidez curricular, la estandarización y la falta de tiempo. El uso ocasional de tecnologías digitales, como se expresa en: “Piden más actividades TIC. A veces uso videos o recursos digitales…” (DA1F), evidencia la tensión entre la intención pedagógica y las condiciones institucionales. Aquí, Nussbaum (2011) y Sen (1999) son claves para entender que la inclusión no puede medirse solo en térmi...

En las expresiones: “Uso el Diseño Universal para adaptar guías” (DA1F), “Explico de otra manera cuando veo que no entienden” (DA2F), “Se les da más tiempo para entregar trabajos” (DA1F), se observa una pedagogía que reconoce que no todos aprenden del mismo modo. Estas acciones permiten leer la alteridad del estudiante y responder con estrategias que favorezcan su participación activa. Desde una visión hermenéutica, Gadamer (1975) sugeriría que estos gestos son formas de comprensión: no se trata de aplic...

Estas adaptaciones no deberían ser excepcionales. Ainscow y Booth (2002) sostienen que el reconocimiento de la diversidad debe institucionalizarse como principio rector, no como excepción. El reto está en convertir estas prácticas en una política escolar sostenida. Mientras se mantengan como esfuerzos individuales, su alcance será limitado.

“Hago ajustes cuando veo que el DUA no alcanza” (DA3M) es una afirmación que marca una frontera importante en la práctica pedagógica. El docente reconoce que incluso el Diseño Universal tiene límites, y que hay momentos que exigen decisiones éticas personalizadas. Estas decisiones, como reemplazar una prueba escrita por una exposición

oral, requieren de una lectura del contexto, del estudiante y del sentido mismo de la evaluación.

Freire (1970) entendería estos actos como expresiones del poder educativo del oprimido, en cuanto permiten la autonomía y el acceso significativo al conocimiento. Heidegger (1927) interpretaría estos ajustes como la respuesta del ser-en-el-mundo, que actúa a partir de la comprensión de su entorno. Son, por tanto, expresiones de una práctica auténtica, situada y comprometida con el otro. Ainscow y Echeita (2020) advierten que sin institucionalización, estos actos quedan relegados a la voluntariedad.

La subcategoría de *Percepción de barreras*, interpretada desde la voz de los docentes, nos revela cómo el currículo puede ser tanto espacio de exclusión como de posibilidad. Las prácticas docentes que emergen no son neutras: son posicionamientos éticos, respuestas a una realidad compleja que exige interpretación, apertura y transformación. Se trata de una inclusión que no se decreta, sino que se construye cotidianamente, en el aula, en cada decisión, en cada ajuste.

Desde Gadamer, Freire, Levinas, Ainscow, Nussbaum y Heidegger se concibe la inclusión como un proceso de construcción de sentido, de responsabilidad y de reconocimiento del otro como legítimo interlocutor. Así entendida, la educación se convierte en un acto político y ético, capaz de transformar estructuras y subjetividades. Y el currículo, lejos de ser un listado de contenidos, se configura como un campo de disputa por la justicia y el reconocimiento.

2. *Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos*:

Tabla 14.

Tabla 14. Sub-Categoría: Percepción de barreras.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA

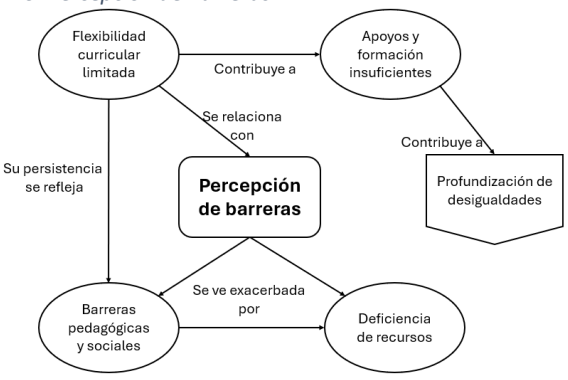
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Percepción de barreras	- Barreras físicas y pedagógicas	"Faltan rampas adecuadas y hay barreras de comunicación." (DA1F) "Hay barreras en la forma de comunicarse entre ellos." (DA3M)
		- Deficiencia de recursos	"Faltan materiales visuales, video beams, láminas." (DA1F) "Nos falta material especializado para la inclusión." (DA2F)
		- Brechas entre teoría y práctica inclusiva	"Hay un discurso de derechos, pero no siempre se aplica en el aula." (DA1F) "Se habla de inclusión, pero no todos hacen ajustes reales." (DA3M)

Nota: Autoría propia.

Las *barreras físicas y pedagógicas* en la educación inclusiva, abordadas aquí como Las percepciones docentes en torno a las barreras que afectan el desarrollo de una educación inclusiva revelan tensiones estructurales, pedagógicas y culturales que inciden directamente en el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades específicas. Los testimonios dan cuenta de que, si bien existe una voluntad ética de inclusión, esta se ve constantemente limitada por condiciones institucionales adversas, la falta de formación especializada y la insuficiencia de apoyos pedagógicos sostenidos.

Ilustración 15.

Ilustración 15. Percepción de Barreras.



Nota: Autoría propia.

La construcción de una educación inclusiva y respetuosa de los derechos humanos no se sostiene únicamente sobre discursos bien intencionados, sino sobre la presencia real de condiciones institucionales que lo hagan posible. En las voces docentes resuena con claridad esta distancia entre el deber ser normativo y la cotidianidad escolar. Lo que se expresa no es desinterés o resistencia a la inclusión, sino la vivencia constante de trabajar con recursos limitados, con apoyos intermitentes, en medio de un contexto que exige mucho más de lo que brinda.

Uno de los aspectos más reiterados es la percepción de un apoyo institucional desigual. Algunos profesionales sienten respaldo en ciertos momentos o áreas, pero reconocen que este no es constante ni suficiente para sostener procesos inclusivos sólidos. Una docente expresa: “Hay apoyo de algunas áreas, pero no siempre es suficiente” (DA1F), lo que revela que la inclusión no está garantizada como política transversal, sino más bien como esfuerzo fragmentado, dependiente muchas veces de voluntades individuales. Esta situación no solo genera incertidumbre, sino que debilita la capacidad de respuesta frente a las necesidades reales del estudiantado.

Desde una lectura hermenéutica, esta tensión entre lo normativo y lo práctico interrumpe el horizonte de comprensión compartido que debería sostener una escuela comprometida con los derechos humanos. Como bien advierte Gadamer la comprensión se produce en los contextos que la hacen posible. Cuando esos contextos están marcados por carencias estructurales, el reconocimiento del otro queda atrapado en discursos sin condiciones para hacerse acción. En ese marco, la carencia de personal especializado emerge como una de las barreras más significativas. Varios docentes manifiestan que su capacidad de acompañar la diversidad del aula se ve limitada por la ausencia de profesionales de apoyo. Como lo señala una maestra: “Sería ideal tener un profesional de apoyo en el aula” (DA1F). Esta afirmación no es una queja, sino la constatación de una necesidad urgente. La diversidad no puede gestionarse exclusivamente desde la experticia del docente de aula, por más

compromiso que exista; requiere de un equipo multidisciplinario que acompañe, complemente y fortalezca los procesos pedagógicos.

Esta falta de personal especializado no solo recae sobre los docentes, sino que también afecta directamente la posibilidad de los estudiantes de recibir una atención oportuna, personalizada y continua. Un profesional de apoyo, cuando está presente, marca una diferencia sustantiva, como lo recuerda otro testimonio: “Cuando hubo acompañante, hubo avances notables” (DA1F). La inclusión, entonces, no es un añadido, sino una forma distinta de concebir la escuela: una que reconoce la singularidad de cada estudiante y organiza sus recursos humanos en función de ese reconocimiento.

Una tercera barrera evidente en las voces docentes es la insuficiencia de recursos tecnológicos y visuales, fundamentales para mediar procesos de aprendizaje diversos. Aunque se reconoce la utilidad de herramientas como el video beam o los computadores, también se indica su escasa disponibilidad. “A veces uso videos, pero falta infraestructura” (DA1F), comenta una docente, lo que da cuenta de la discontinuidad en el acceso a recursos que, en el contexto de la inclusión, no son opcionales, sino imprescindibles. Estos medios no solo facilitan la comprensión de contenidos, sino que permiten atender estilos de aprendizaje distintos, adaptarse a las necesidades particulares y ofrecer canales alternativos de expresión y participación.

El problema no radica únicamente en la ausencia de herramientas, sino en lo que esta ausencia representa: una brecha entre el discurso inclusivo y la estructura escolar que debe sostenerlo. Cuando los recursos son insuficientes o inadecuados, se profundizan las desigualdades y se compromete la participación efectiva de quienes más necesitan apoyos diferenciados.

Desde una mirada más amplia, las tres categorías emergentes —apoyo institucional limitado, carencia de personal especializado y recursos tecnológicos insuficientes— no se

presentan como simples quejas operativas, sino como señales de alerta frente a una institucionalidad que aún no ha transformado sus prácticas ni estructuras para hacer realidad el derecho a la educación inclusiva. Las voces docentes interpelan, cuestionan, pero también orientan. En ellas se percibe un compromiso genuino con la equidad, pero también una preocupación constante por las limitaciones que impiden llevar ese compromiso al aula con la fuerza necesaria.

Por tanto, esta subcategoría revela un campo de tensiones estructurales que requieren atención prioritaria. La inclusión, desde la perspectiva de los derechos humanos, no puede depender únicamente de la buena voluntad de los docentes. Requiere decisiones institucionales claras, inversión sostenida en infraestructura y personal, y, sobre todo, una cultura escolar que reconozca que cada estudiante merece condiciones reales y dignas para aprender

Tabla 16.

Tabla 15. Recursos para apoyar la inclusión.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Recursos para apoyar la inclusión	- Apoyo institucional desigual	"Hay apoyo de algunas áreas, pero no siempre es suficiente." (DA1F) "Psicología apoya, pero falta personal especializado." (DA3M)
		- Carencia de personal especializado	"Sería ideal tener un profesional de apoyo en el aula." (DA1F) "Cuando hubo acompañante, hubo avances notables." (DA1F)
		- Recursos TIC y visuales insuficientes	"A veces uso videos, pero falta infraestructura." (DA1F) "El computador y el video beam ayudan, pero no siempre están disponibles." (DA2F)

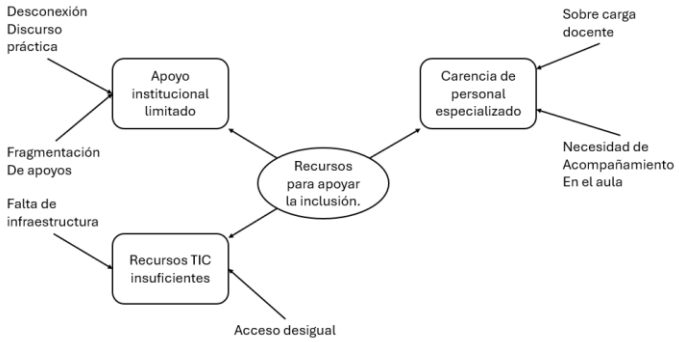
Nota. Autoría propia.

Las expresiones recogidas en esta subcategoría no abordan de forma directa las acciones pedagógicas implementadas por los docentes, sino que se concentran en aquellos elementos del entorno institucional que, desde su experiencia cotidiana, permiten —o más bien dificultan— avanzar hacia una práctica genuinamente inclusiva. Este giro en la mirada, desde la acción personal hacia la estructura institucional, revela una comprensión crítica sobre las condiciones

reales en las que se intenta garantizar el derecho a la educación, en especial para aquellos estudiantes cuyas trayectorias requieren acompañamientos diferenciados.

Tabla 17.

Tabla 16. Recursos para apoyar la inclusión.



Nota: Autoría propia.

Una de las preocupaciones más recurrentes se relaciona con el apoyo institucional, percibido como fragmentado e insuficiente. Tal como señala una docente: “Hay apoyo de algunas áreas, pero no siempre es suficiente” (DA1F). Este testimonio da cuenta de una realidad ambivalente: si bien existen esfuerzos en ciertas instancias, estos no logran consolidarse como una estrategia integral y sostenida. Desde la hermenéutica de Gadamer, esta situación puede interpretarse como una ruptura del horizonte común de comprensión que debería sostener el proyecto educativo inclusivo. Cuando el acompañamiento no es sistemático ni articulado, se interrumpe el diálogo pedagógico necesario para reconocer al otro en su singularidad.

La carencia de personal especializado constituye otra limitación estructural de gran impacto. En palabras de una docente: “Sería ideal tener un profesional de apoyo en el aula” (DA1F), lo que pone en evidencia una necesidad reiterada: contar con profesionales formados que colaboren en la atención a la diversidad. En ausencia de este tipo de apoyo, las y los docentes enfrentan en solitario las complejidades de un aula heterogénea. Heidegger permite comprender esta vivencia desde la noción de ser-en-el-mundo: el entorno condiciona las posibilidades de acción del sujeto. Así, cuando el docente no cuenta con las condiciones adecuadas —como el acompañamiento de personal idóneo— su quehacer se ve limitado y tensionado por exigencias

para las que no ha sido completamente preparado o respaldado.

Este límite no solo impacta a los docentes, sino que restringe las posibilidades reales de aprendizaje de los estudiantes. Levinas, al subrayar la ética de la alteridad, nos recuerda que reconocer al otro implica asumir una responsabilidad concreta frente a sus necesidades. En el contexto escolar, esto supone garantizar recursos humanos que viabilicen ajustes razonables y estrategias adaptadas. Como recuerda otro testimonio: “Cuando hubo acompañante, hubo avances notables” (DA1F). La presencia de personal especializado no es, por tanto, un lujo institucional, sino un requisito mínimo para materializar el derecho a una educación inclusiva.

En paralelo, las y los docentes expresan una demanda sostenida por mayor formación: “Se necesitan más espacios de formación, más charlas, más capacitaciones” (DA2F). Esta necesidad conecta con el pensamiento de Freire y Magendzo, para quienes la educación es una práctica política que exige una postura ética y crítica. Sin procesos de formación continua, los discursos sobre inclusión corren el riesgo de vaciarse, de convertirse en consignas sin anclaje en la práctica. La actualización docente no puede ser una actividad esporádica, sino una política institucional continua que fortalezca el ejercicio profesional desde una perspectiva transformadora.

Desde el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum y Sen, la inclusión requiere más que acceso formal: exige condiciones que permitan a cada estudiante desarrollar su potencial. En ese marco, los recursos materiales, humanos y simbólicos se configuran como libertades sustantivas. La falta de profesionales de apoyo, de formación pertinente y de recursos adecuados son barreras que restringen estas libertades, aún cuando el estudiante esté físicamente presente en el aula.

En este mismo sentido, la insuficiencia de recursos tecnológicos y visuales aparece como otra dimensión crítica. Una docente comenta: “El computador y el video beam ayudan, pero no siempre están disponibles” (DA2F). Este tipo de limitaciones, más allá de lo técnico, evidencian una exclusión silenciosa que impide el acceso equitativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Heidegger nos ayuda a comprender que estas carencias no son solo falta de herramientas, sino restricciones en el mundo habitable del docente y del estudiante. La educación inclusiva, entendida como una forma de habitar la escuela en condiciones de dignidad, exige medios tecnológicos accesibles, funcionales y adaptables a las distintas formas de aprendizaje.

Desde la ética de la alteridad, Levinas enfatiza que reconocer al otro también implica garantizar condiciones de accesibilidad. En ese sentido, contar con TIC y recursos visuales no es un complemento, sino una obligación institucional para responder a la diversidad del estudiantado. Como señala otro docente: “A veces uso videos, pero falta infraestructura” (DA1F), lo que ilustra una realidad frecuente en las escuelas: buenas intenciones limitadas por contextos precarios. Freire y Magendzo refuerzan esta idea al afirmar que no puede haber transformación educativa sin condiciones que la hagan posible. En el caso de la inclusión, esto pasa por invertir en herramientas que permitan a todos aprender.

Echeita, por su parte, advierte sobre los riesgos de reducir la inclusión a un discurso sin acciones concretas. Las narrativas institucionales sobre inclusión pueden resultar vacías si no se traducen en infraestructura, formación y apoyo humano. Como lo expresa otro testimonio: “Siento apoyo... pero no de todos los sectores” (DA3M), lo que refleja una implementación fragmentada, donde ciertas áreas o personas asumen el reto, pero sin una articulación integral que convierta la inclusión en política efectiva y transversal.

Las categorías emergentes —apoyo institucional limitado, carencia de personal especializado y recursos TIC y visuales insuficientes— no solo describen carencias operativas, sino que configuran un campo de tensiones entre el deber ser normativo y la realidad escolar. Estas voces evidencian que para construir una educación verdaderamente inclusiva, se requiere mucho más que buena voluntad. Es indispensable consolidar una estructura institucional capaz de responder, de manera articulada, a las demandas que surgen de la diversidad. Solo así, la inclusión dejará de ser un principio abstracto para convertirse en una experiencia concreta de justicia educativa.

3. Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar:

Tabla 16.

Tabla 17. Sub-Categoría: Estrategias educativas para el desarrollo.

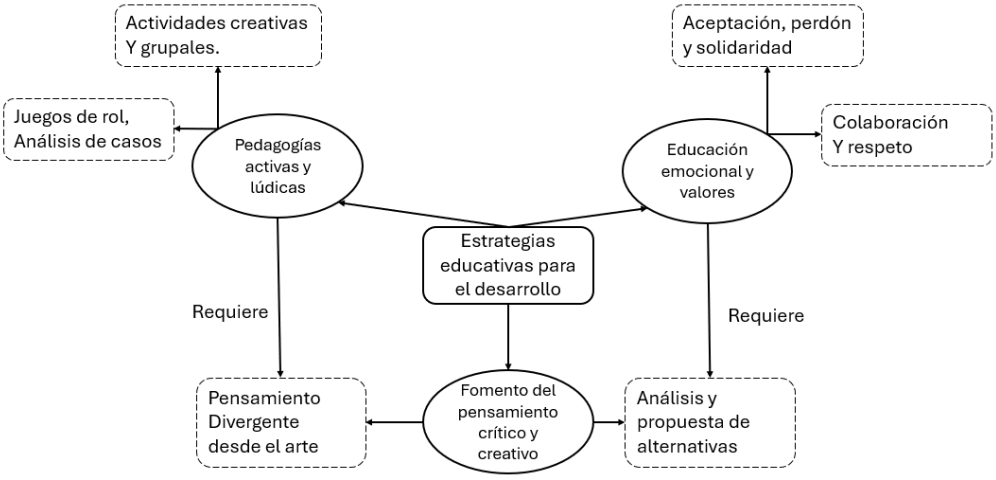
CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ENTORNO ESCOLAR	Estrategias educativas para el desarrollo	- Pedagogías activas y lúdicas	"Uso juegos de rol, análisis de casos, caricaturas." (DA3M) "Ellos disfrutan las actividades creativas y de grupo." (DA2F)
		- Fomento del pensamiento crítico y creativo	"Analizan situaciones, proponen alternativas." (DA3M) "Se promueve que piensen diferente a través del arte." (DA2F)
		- Educación emocional y valores	"Se trabaja la aceptación, el perdón, la solidaridad." (DA1F) "Les explico la importancia de colaborar y respetar." (DA2F)

Nota. Autoría propia.

Las pedagogías activas y lúdicas representan un enfoque esencial para el desarrollo de capacidades en el entorno escolar, permitiendo a los estudiantes aprender de manera significativa a través de la participación y la creatividad.

Ilustración 16.

Ilustración 16. Estrategias Educativas para el Desarrollo.



Nota. Autoría propia.

Las voces docentes recogidas en esta subcategoría revelan que la cultura escolar es uno de los pilares fundamentales del desarrollo de capacidades en el entorno educativo. Lejos de entenderse como una estructura formal o normativa, esta cultura se manifiesta en los vínculos cotidianos, en los gestos de reconocimiento, en las formas de participación y en las prácticas éticas que atraviesan la vida escolar. El crecimiento de los estudiantes, en este sentido, no se limita al avance académico, sino que implica también la formación de subjetividades, el desarrollo de habilidades relacionales y la consolidación de procesos de autonomía, todo en el marco de una comunidad que los acoge y los forma.

Una primera dimensión que se destaca en los testimonios es la importancia de un clima escolar positivo. Como lo expresa la docente DA1F: “Cuando hay respeto, el ambiente mejora”, lo que da cuenta de la centralidad que tiene el respeto como condición para la convivencia y el aprendizaje. Esta afirmación no es aislada; encuentra eco en la percepción de DA2F, quien reconoce que “el grupo se integra mejor en grados superiores”, sugiriendo que el trabajo sostenido en la construcción de vínculos genera, con el tiempo, ambientes más armónicos, colaborativos y propicios para el aprendizaje. Desde la mirada de Gadamer, estos climas de respeto se configuran como horizontes de comprensión compartidos que hacen posible el diálogo pedagógico y la construcción colectiva del sentido. Heidegger, por su parte, permite leer esta

experiencia como una forma de ser-en-el-mundo, donde el estudiante se construye a sí mismo en la medida en que encuentra un entorno que lo reconoce y lo sostiene. En este marco, el respeto y la integración no son simples valores morales, sino formas de existencia en comunidad, condiciones que hacen posible el despliegue del sujeto en el espacio escolar.

Junto a este clima, los docentes destacan la presencia de prácticas basadas en la afectividad y la solidaridad, entendidas como expresiones concretas del cuidado por el otro. DA1F lo ejemplifica al decir: “Se preocupan por el compañero de inclusión”, lo que refleja cómo la comunidad estudiantil asume una actitud activa frente a quienes requieren apoyos diferenciados. Esta ética del cuidado también es recogida por DA3M, quien afirma: “Los trabajos en grupo refuerzan la empatía”, señalando que las metodologías colaborativas no solo favorecen el aprendizaje académico, sino que fortalecen vínculos interpersonales que sostienen la inclusión.

DA2F complementa estas perspectivas cuando habla del impacto de la convivencia en el aula, subrayando que el respeto mutuo y la preocupación por el otro son aprendizajes que se cultivan día a día, desde las relaciones más cotidianas. En esta línea, Levinas plantea que la responsabilidad por el otro es el principio fundante de toda ética: en el aula, esto se traduce en la disposición de cada estudiante a acompañar, escuchar, comprender y apoyar a sus compañeros. Así, la solidaridad deja de ser una consigna abstracta para convertirse en una práctica habitual que estructura la cultura escolar.

En este mismo escenario, la subcategoría también visibiliza el valor de los procesos de autorregulación y liderazgo como capacidades esenciales para el crecimiento personal. La docente DA1F afirma que “trabaja la cultura del plan de mejora”, lo que evidencia una apuesta por formar estudiantes autónomos, capaces de identificar sus propias necesidades, trazar metas y comprometerse con su propio proceso. Esta práctica se sostiene en el enfoque de capacidades de Nussbaum y Sen, quienes proponen que el desarrollo humano implica expandir las libertades sustantivas de cada sujeto, entre ellas, la capacidad de decidir y de autorregularse.

La docente DA3M, por su parte, destaca que “hay estudiantes que asumen liderazgo espontáneo”, una afirmación que permite identificar cómo el entorno escolar, cuando ofrece condiciones adecuadas, posibilita la emergencia de liderazgos auténticos, situados, que no dependen de roles formales, sino del reconocimiento mutuo entre pares. DA2F también refiere experiencias en las que los estudiantes proponen soluciones y se organizan de manera autónoma para mejorar la dinámica grupal, lo cual refuerza la idea de que el liderazgo no se impone, sino que se cultiva en una cultura que fomenta la participación activa.

Desde la pedagogía crítica de Freire, estas prácticas de autorregulación y liderazgo son fundamentales para la formación de sujetos conscientes de su papel en el mundo. La educación, entendida como un acto de liberación, debe propiciar escenarios donde el estudiante no solo reciba información, sino que dialogue con ella, la cuestione, la transforme y la aplique en beneficio de su comunidad. En esta misma línea, Magendzo insiste en que los derechos humanos no se enseñan como contenidos cerrados, sino que se viven y se construyen en el hacer cotidiano de la escuela.

Sin embargo, tal como lo señalan Ainscow y Booth, el desarrollo de estas capacidades no puede quedar reducido al esfuerzo individual de los docentes. Es necesario que exista una cultura institucional que respalde, estimule y sistematice estas prácticas. Las voces de DA1F y DA2F, aunque reconocen avances en sus grupos, también evidencian que estos procesos no siempre son sostenidos a nivel institucional. La continuidad, la coherencia y el respaldo estructural aparecen como desafíos pendientes para que estas experiencias no dependan únicamente del compromiso individual, sino que se integren a un proyecto educativo colectivo.

Echeita aporta una clave para comprender esta tensión, al señalar que los discursos inclusivos deben ir acompañados de condiciones estructurales que los hagan posibles. Si la cultura escolar se define por prácticas de respeto, solidaridad, participación y liderazgo, entonces estas deben ser alimentadas desde la gestión escolar, la formación docente, la evaluación institucional y las políticas públicas. Solo así será posible consolidar una escuela que no solo

declare su compromiso con la inclusión, sino que lo practique de forma cotidiana.

En síntesis, la subcategoría Impacto de la cultura escolar en el crecimiento muestra que el desarrollo de capacidades está estrechamente ligado a la forma como se vive y se construye la cultura escolar. Las voces docentes —DA1F, DA2F y DA3M— coinciden en que un entorno respetuoso, solidario y participativo permite a los estudiantes desplegar su autonomía, fortalecer sus vínculos y asumir un rol activo en su proceso formativo. Esta cultura no es un añadido externo a la educación, sino su base vital: aquello que sostiene el aprendizaje, que dignifica al sujeto y que le permite crecer en comunidad.

Tabla 17.

Tabla 18. Sub- Categoría: Impacto de la cultura escolar en el crecimiento.

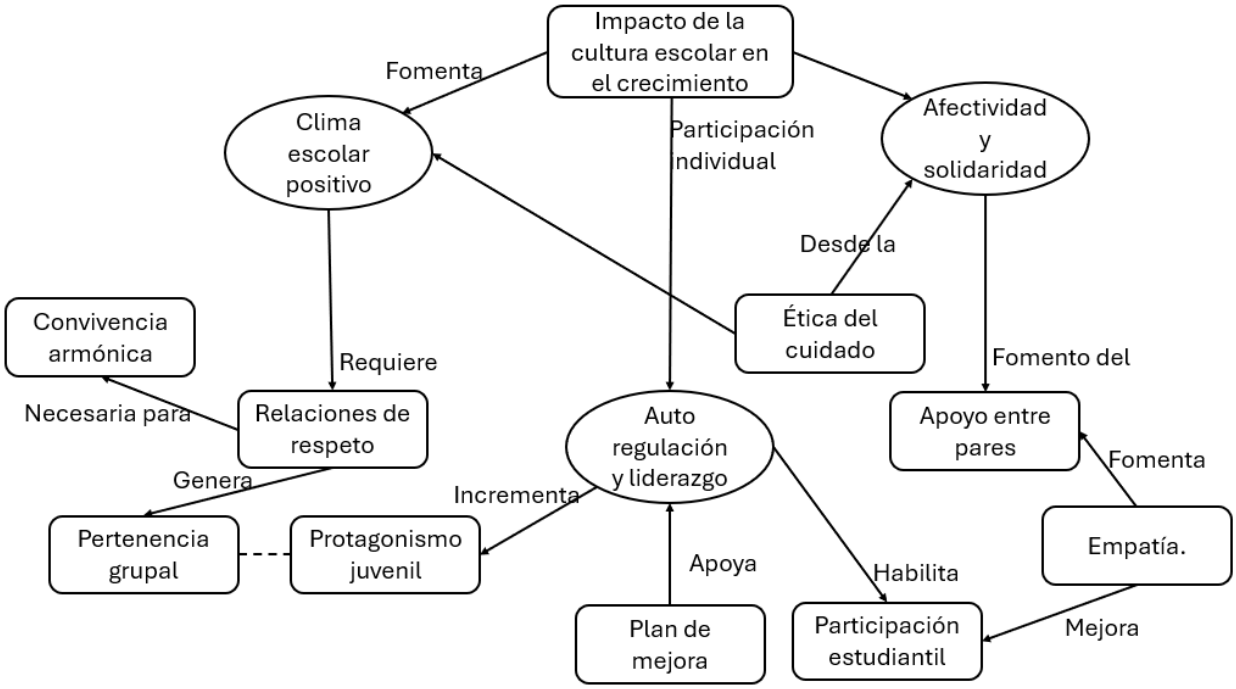
CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ENTORNO ESCOLAR	Impacto de la cultura escolar en el crecimiento	- Clima escolar positivo	"Cuando hay respeto, el ambiente mejora." (DA1F) "El grupo se integra mejor en grados superiores." (DA1F)
		- Afectividad y solidaridad	"Se preocupan por el compañero de inclusión." (DA1F) "Los trabajos en grupo refuerzan la empatía." (DA3M)
		- Procesos de autorregulación y liderazgo	"Trabajo la cultura del plan de mejora." (DA1F) "Hay estudiantes que asumen liderazgo espontáneo." (DA3M)

Nota. Autoría propia.

El análisis de las voces docentes permite reconocer que la cultura escolar es mucho más que el conjunto de normas, rutinas o valores institucionalizados; constituye, ante todo, un entramado de relaciones humanas que configura el modo en que cada estudiante vive, siente y construye su experiencia de aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de capacidades no se da en el vacío, sino en medio de una cultura viva, compartida, que potencia o limita las posibilidades de cada sujeto.

Ilustración 17.

Ilustración 17. Impacto de la cultura escolar en el crecimiento.



Nota. Autoría propia.

Uno de los aspectos más valorados por los docentes es la presencia de un clima escolar positivo, que aparece como condición indispensable para el desarrollo de las relaciones interpersonales, la convivencia armónica y el aprendizaje significativo. Expresiones como "Cuando hay respeto, el ambiente mejora" (DA1F), dan cuenta de una comprensión ética de la convivencia, en la que el reconocimiento mutuo permite que los procesos educativos se desarrollen en contextos de confianza. Este tipo de cultura escolar no se impone desde la norma, sino que se construye desde los vínculos cotidianos entre estudiantes, docentes y demás actores de la comunidad educativa.

Desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger, esta experiencia se relaciona con el ser-en-el-mundo del estudiante, es decir, con su forma de habitar el entorno escolar. Cuando ese mundo está marcado por el respeto y el sentido de pertenencia, el estudiante puede proyectarse como sujeto capaz de aprender, participar y transformar. Así lo confirma otro testimonio docente: "El grupo se integra mejor en grados superiores" (DA1F), lo que sugiere que las prácticas

sostenidas en el tiempo, basadas en el trabajo colectivo, generan un sentido de comunidad que fortalece las capacidades personales y sociales de los estudiantes.

En ese mismo tono, la afectividad y la solidaridad emergen como dimensiones centrales de la cultura escolar valorada por los docentes. No se trata de aspectos anecdóticos o periféricos, sino de verdaderas condiciones estructurantes de la inclusión y el desarrollo humano. Cuando un docente expresa: “Se preocupan por el compañero de inclusión” (DA1F), evidencia que el ambiente escolar promueve relaciones de cuidado y empatía, lo que transforma la escuela en un espacio de reconocimiento y protección mutua.

Esta preocupación por el otro también es reflejo de una ética de la alteridad, como la que propone Levinas, donde la relación educativa comienza con el rostro del otro que interpela. La convivencia se vuelve entonces una oportunidad para formar en la responsabilidad, en la sensibilidad social, en el compromiso con el bien común. De ahí que, según otra voz docente: “Los trabajos en grupo refuerzan la empatía” (DA3M), una afirmación que muestra cómo las prácticas pedagógicas orientadas al trabajo colaborativo no solo mejoran el rendimiento académico, sino que fortalecen vínculos que permiten a los estudiantes crecer en solidaridad.

Más allá del vínculo afectivo, los docentes destacan que la escuela también es un lugar donde se gestan procesos de autorregulación y liderazgo, dos capacidades fundamentales para la formación integral de los estudiantes. El desarrollo de estas competencias no ocurre por decreto, sino en el marco de una cultura escolar que ofrece oportunidades para tomar decisiones, asumir responsabilidades y participar activamente. Cuando se afirma: “Trabajo la cultura del plan de mejora” (DA1F), se revela una apuesta pedagógica por empoderar al estudiante en su proceso formativo, convirtiéndolo en sujeto de cambio, más que en receptor pasivo de contenidos.

A su vez, el liderazgo es identificado como una expresión espontánea de aquellos estudiantes que, al encontrar un entorno que los valora, deciden asumir un rol activo en su grupo. “Hay estudiantes que asumen liderazgo espontáneo” (DA3M), señala un docente, destacando

que la cultura escolar, cuando es acogedora, también es generadora de iniciativas, creatividad y protagonismo estudiantil. Aquí, la inclusión se comprende no solo como derecho a estar, sino como posibilidad de ser con otros, de incidir en el entorno y de construir sentido compartido.

Desde el enfoque de capacidades de Nussbaum y Sen, estas prácticas escolares reflejan el desarrollo de libertades reales, en tanto los estudiantes no solo acceden a la educación, sino que encuentran condiciones para desplegar su voz, su pensamiento, su capacidad de acción. Y desde la mirada de Freire y Magendzo, se reafirma la idea de que la escuela es un espacio de transformación, donde lo educativo y lo ético se entrelazan para formar sujetos críticos, comprometidos, capaces de leer su realidad y de actuar sobre ella.

En conjunto, las categorías emergentes —clima escolar positivo, afectividad y solidaridad, autorregulación y liderazgo— constituyen manifestaciones de una cultura escolar que, aunque tensionada por múltiples factores institucionales, sigue siendo un terreno fértil para la formación integral. Los docentes reconocen que estos valores no se sostienen únicamente por políticas formales, sino por su propio compromiso, por las relaciones que promueven, por la manera como habitan su oficio.

Este hallazgo permite afirmar que el impacto de la cultura escolar en el crecimiento de los estudiantes no puede entenderse únicamente desde resultados académicos. Se trata de una influencia profunda, cotidiana, que modela subjetividades, relaciones y horizontes de posibilidad. La cultura escolar no solo enseña contenidos; enseña a convivir, a respetar, a liderar, a escuchar, a preocuparse por el otro. Es, en definitiva, una experiencia formativa que, cuando es vivida desde el respeto y la participación, transforma tanto a los estudiantes como a quienes los acompañan.

Profundizando la comprensión de los hallazgos en las entrevistas a docentes:

La interpretación de las voces docentes, desde el enfoque hermenéutico descrito por Martínez Miguélez y sustentado en autores como Gadamer y Freire, permitió reconstruir una comprensión situada de las experiencias pedagógicas vinculadas con la inclusión y los derechos

humanos en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Este horizonte comprensivo no busca emitir juicios cerrados, sino develar los sentidos que los educadores atribuyen a su quehacer, las tensiones que enfrentan y las apuestas éticas que orientan su práctica. Las categorías trabajadas a partir de los testimonios docentes se agrupan en tres grandes dimensiones interrelacionadas: *Educación inclusiva y Derechos Humanos, Percepciones sobre inclusión, y Desarrollo de capacidades en el entorno escolar*. Estas categorías, lejos de funcionar como compartimentos aislados, se entrecruzan en los relatos para configurar un mapa de sentidos que pone en evidencia el papel del acto pedagógico como espacio de encuentro, conflicto y transformación. Esta lectura se da no solo desde los contenidos explícitos de sus respuestas, sino desde las emociones, valores y criterios que las sostienen. Comprender estas voces implica escucharlas en su complejidad: como expresión de una experiencia situada, atravesada por desafíos estructurales, apuestas personales y horizontes pedagógicos.

:

Desde la categoría *Educación Inclusiva y Derechos Humanos* se aborda la pedagogía como una tarea ética que interpela la cotidianidad de la institución educativa; de ella emergen concepciones que posicionan los derechos humanos como parte integral del acto pedagógico. En la subcategoría *Derechos y autodeterminación*, los docentes expresan la importancia de respetar las decisiones, identidades y procesos individuales de los estudiantes. Resaltan el derecho a ser escuchados y a participar en la construcción del conocimiento. A través de frases como “todos tienen derecho a expresar lo que sienten” (DA2F), se evidencia una preocupación por hacer del aula un espacio de reconocimiento y escucha.

En la subcategoría *Acceso y participación*, los docentes narran cómo los estudiantes son incluidos en actividades curriculares y extracurriculares, pero también reconocen que aún existen obstáculos para una participación plena, especialmente para aquellos con discapacidades o trayectorias diferenciadas. Algunos manifiestan que, a pesar del deseo de ofrecer espacios equitativos, la rigidez institucional limita las oportunidades reales de expresión de los estudiantes. Finalmente, en la subcategoría *Currículo y derechos humanos*, se expresan tensiones

entre el currículo formal y las realidades del estudiantado. Para algunos docentes, esta brecha requiere resignificar los contenidos desde el contexto, integrando temáticas como el respeto a la diferencia, la equidad de género, la resolución pacífica de conflictos y el cuidado mutuo. En esta resignificación, la autonomía del maestro, el diálogo horizontal con sus estudiantes y el trabajo colaborativo emergen como condiciones necesarias para que el currículo funcione como herramienta de transformación social.

La categoría Percepciones sobre inclusión y derechos humanos, en la cual se recogen percepciones de las tenciones existentes entre la precariedad institucional y la disposición ética del maestro, y que agrupa dos subcategorías clave: *Percepción de barreras* y *Recursos para apoyar la inclusión*. En la primera, los docentes identifican limitaciones estructurales como la falta de apoyos especializados, materiales didácticos y formación continua para atender la diversidad. Se evidencian sentimientos de impotencia frente a situaciones que los superan en términos técnicos y que, en algunos casos, les generan desgaste emocional. No obstante, en medio de estas dificultades, también se visibilizan prácticas de compromiso, creatividad y afecto. En la subcategoría *Recursos para apoyar la inclusión*, los educadores describen cómo, desde su experiencia y reflexión pedagógica, desarrollan estrategias para incluir a todos los estudiantes. El uso de material visual, adaptaciones curriculares, juegos didácticos, trabajo por proyectos y estrategias de apoyo entre pares, son algunas de las formas en que procuran sostener la presencia activa de cada niño y niña en el proceso educativo.

Estas estrategias, aunque muchas veces se implementan de forma intuitiva y sin respaldo institucional, revelan un profundo sentido de responsabilidad ética con el otro. El maestro aparece como un actor que, a pesar de la precariedad, se esfuerza por humanizar la escuela. Sin embargo, esta situación también plantea una pregunta estructural: ¿puede la inclusión depender solo del compromiso individual del docente?

En la categoría *Desarrollo de capacidades*, se revisa la cultura escolar como territorio formativo. En esta, las voces docentes revelan, en esta categoría, una conciencia clara sobre el

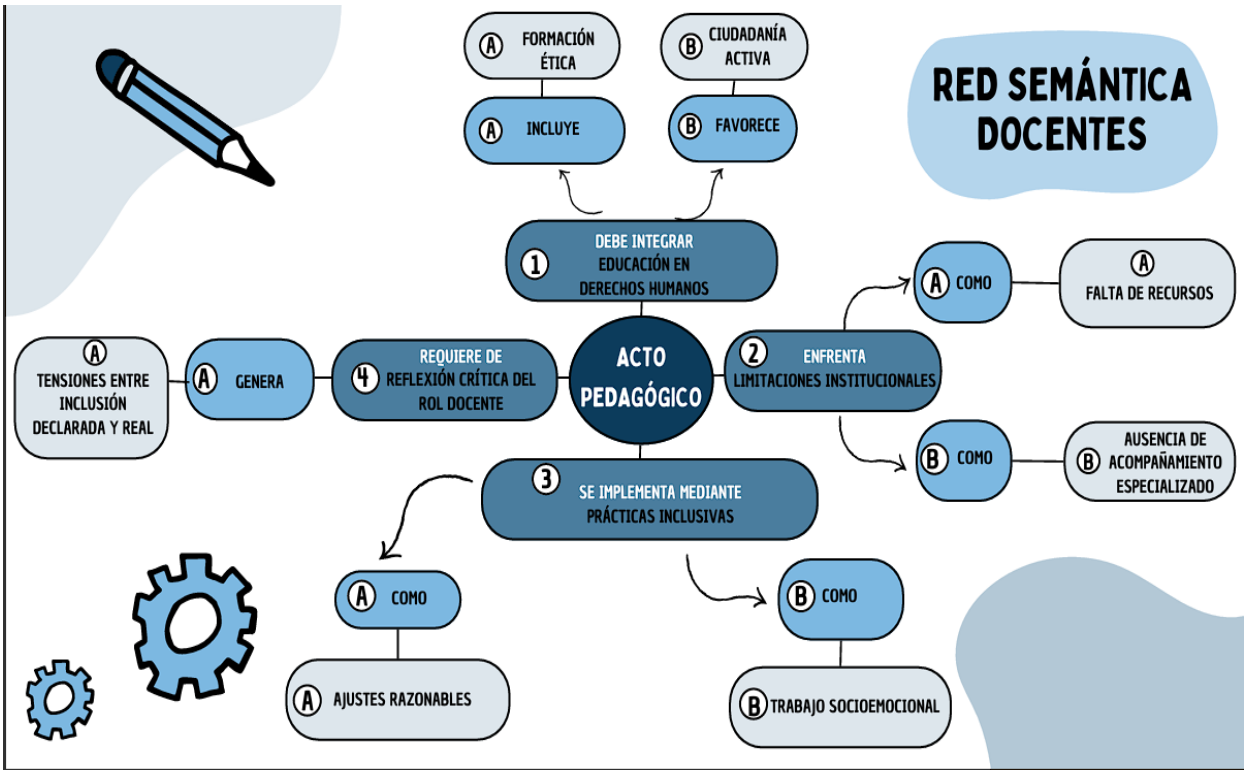
impacto de la cultura institucional en la formación integral del estudiante. En la subcategoría *Impacto de la cultura escolar en el crecimiento*, se evidencia cómo el ambiente de aula —sus normas, lenguajes, símbolos y relaciones— puede propiciar o limitar el desarrollo de capacidades éticas, sociales y cognitivas. Algunos educadores reconocen que cuando se cultiva un clima escolar basado en el respeto, la cooperación y el reconocimiento, los estudiantes se sienten seguros, valorados y motivados a aprender. Por el contrario, una cultura escolar autoritaria, competitiva o excluyente afecta no solo los aprendizajes, sino la autoestima, la confianza y el bienestar emocional de los niños y jóvenes.

La subcategoría *Estrategias educativas para el desarrollo* recoge prácticas que buscan responder a esta realidad. Se destacan metodologías participativas, el uso del arte y la música, el aprendizaje por proyectos, y las dinámicas de reflexión ética como herramientas para potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y la conciencia social. Los docentes manifiestan que estas prácticas no solo favorecen aprendizajes significativos, sino que fortalecen el vínculo pedagógico y promueven la construcción colectiva del conocimiento.

A partir del análisis de estas categorías, se visibiliza que los docentes comprenden su labor educativa como un acto profundamente ético y político, atravesado por tensiones estructurales, pero también por posibilidades transformadoras. Sus relatos revelan una apuesta constante por construir espacios pedagógicos donde se reconozca la dignidad del otro, se promueva el respeto mutuo, y se habiliten condiciones reales para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Este horizonte comprensivo no concluye el proceso investigativo, sino que abre nuevas preguntas desde la práctica docente: ¿Cómo integrar los derechos humanos de manera transversal al currículo? ¿Qué tipo de formación requieren los maestros para responder de forma crítica e inclusiva a los desafíos actuales? ¿Cómo construir políticas institucionales sostenidas que fortalezcan la inclusión más allá del discurso?. Estas preguntas siguen abiertas. Pero el testimonio de los docentes aquí interpretado permite afirmar que el acto pedagógico es, por excelencia, un espacio de posibilidad: allí donde se reconoce al otro, se escuchan sus voces, y se dignifican sus trayectorias, es posible construir una escuela más humana, más justa y más incluyente.

Ilustración 18.

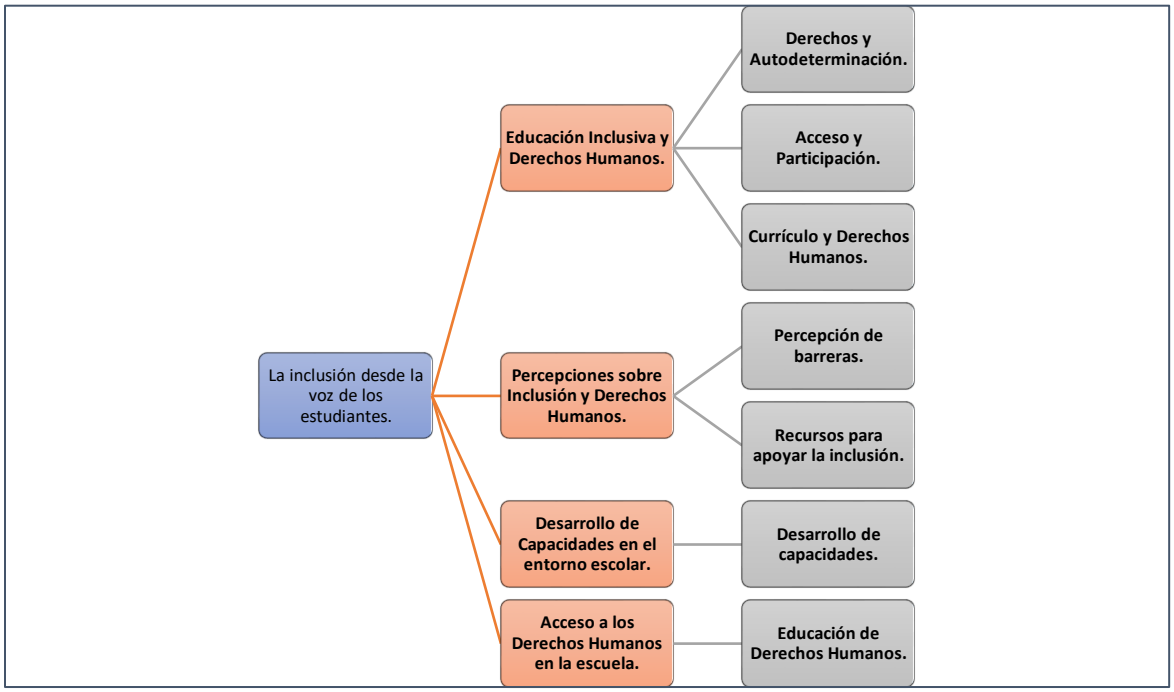
Ilustración 18. Red Semántica Docentes.



Nota. Autoría propia.

La educación inclusiva desde las voces de los estudiantes:

Ilustración 19. *Red Estructural Simplificada Estudiantes*



Nota. Autoría propia.

Relaciones observadas:

- La interiorización de derechos y deberes fortalece el sentido de pertenencia y la participación escolar activa.
- Las barreras actitudinales y las microviolencias normalizadas interfieren en la construcción de climas inclusivos.
- La diversificación de estrategias y recursos favorece el reconocimiento de talentos, pero su implementación aún es desigual.
- La educación en derechos humanos no siempre se traduce en prácticas consistentes, generando una ruptura entre discurso y vivencia.

La tabla de categorización construida a partir de los testimonios de los estudiantes E1M y E2M, organiza sus percepciones sobre la inclusión educativa y los derechos humanos en el

contexto escolar, donde se suma una cuarta categoría a las encontradas en los dos grupos anteriores, con sus respectivas subcategorías y categorías emergentes. Esta organización, al igual que con los dos grupos anteriores, se sustenta en la metodología de codificación abierta propuesta por Martínez Miguélez (2004), adaptada al enfoque hermenéutico-fenomenológico que orienta la presente investigación.

La estructura categorial permite visibilizar el modo en que los estudiantes viven, comprenden y resignifican su experiencia educativa, en relación con el reconocimiento de sus derechos, la participación en la vida escolar, las barreras que enfrentan y las capacidades que desarrollan en su tránsito por la escuela.

Las tres categorías principales son:

1. *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*: engloba las comprensiones de los estudiantes sobre su lugar en la escuela como sujetos de derechos, autónomos y capaces de participar activamente en su comunidad educativa.
2. *Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos*: recoge sus vivencias frente a las barreras actitudinales, institucionales y pedagógicas que aún persisten en el entorno escolar.
3. *Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar*: identifica los espacios, apoyos y oportunidades que los estudiantes reconocen como potenciadores de sus talentos, habilidades y proyectos personales.
4. *Acceso a los Derechos Humanos en la Escuela*: Donde se identifican las formas del aprendizaje de los derechos y las rupturas vividas por parte de los estudiantes frente a estas enseñanzas.

1. *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*:

Tabla 19. *Sub-Categoría: Derechos y Autodeterminación.*

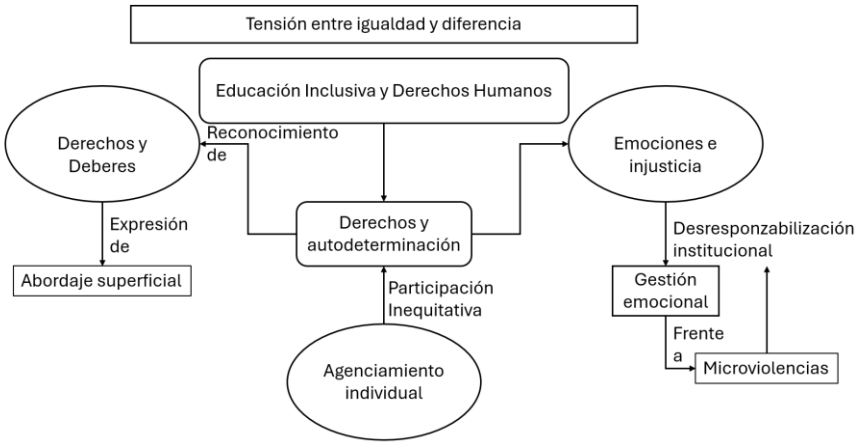
CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Derechos y Autodeterminación	- Reconocimiento de derechos y deberes	"Sé cuáles son mis derechos y mis deberes." (E1M) "Cumplir con esos valores, esos derechos, es importante para ser mejor persona." (E2M)
		- Agenciamiento individual	"Me siento parte de los comités, ayudé en decisiones." (E1M) "A veces les digo que me ayuden, y ellos me invitan." (E1M)
		- Gestión emocional frente a la injusticia	"A veces me irrespetan y tengo que pedir que me respeten." (E2M) "Me da rabia, pero trato de controlarme." (E2M)
		- Concepción de igualdad	"Todos somos iguales." (E2M) "Aunque haya diferencias, trabajamos en lo que tenemos en común." (E1M)

Nota. Autoría propia.

A partir de las voces de los estudiantes E1M y E2M, se evidencia una comprensión significativa y vivencial de los derechos y deberes en el contexto escolar. Ambos reconocen el respeto, la educación y la participación como derechos fundamentales, ligados a deberes como el respeto mutuo y la responsabilidad. Sus testimonios revelan cómo el reconocimiento de los derechos se construye desde las experiencias cotidianas, no solo desde lo normativo.

Ilustración 20

Ilustración 20. Sub-Categoría: Derechos y Autodeterminación.



Nota. Autoría propia.

El análisis detallado de las voces de los estudiantes revela una comprensión progresiva y significativa de los derechos y deberes, construida desde su cotidianidad en la escuela. Este reconocimiento, aunque con niveles diversos de apropiación, se configura como una experiencia relacional y situada, donde los derechos humanos no son entendidos como conceptos abstractos, sino como vivencias asociadas a situaciones concretas de respeto, participación, trato digno y convivencia escolar. Los estudiantes manifiestan un conocimiento básico y funcional de sus derechos y deberes, y un interés genuino por participar en la vida escolar: “Sé cuáles son mis derechos y mis deberes” (E1M). Expresan una concepción ética de la igualdad, asociada al respeto mutuo y a la valoración de las diferencias. El análisis de las voces estudiantiles permite identificar que los estudiantes poseen un sentido emergente y vivencial de los derechos y deberes, en el cual lo normativo se entrelaza con lo emocional y lo experiencial. Esta aproximación, aunque aún en proceso de consolidación, muestra que los derechos humanos no son para ellos una noción abstracta o lejana, sino una experiencia concreta vivida cotidianamente en el espacio escolar.

Estas afirmaciones evidencian una conciencia básica sobre el discurso normativo de los derechos humanos, incorporado probablemente a través de acciones institucionales como clases de ética o educación ciudadana. No obstante, la referencia a “ser mejor persona” introduce un giro moralizante que puede ser leído, desde una pedagogía crítica, como la reproducción de modelos normativos del “buen estudiante” que refuerzan estándares excluyentes. Este tipo de formulaciones, si bien pueden ser bienintencionadas, tienden a invisibilizar las trayectorias divergentes y las luchas por el reconocimiento de quienes no encajan en dicho molde.

En términos de agenciamiento, la participación en comités y la toma de decisiones, aunque mediadas por la invitación institucional, denotan un inicio de empoderamiento. Estas expresiones apuntan hacia formas incipientes de participación estudiantil, en las que el sujeto se reconoce con voz dentro de las estructuras escolares: “Me siento parte de los comités, ayudé en decisiones.” (E1M). La mención a “ayudé en decisiones” indica una posible experiencia de empoderamiento. No obstante, esta agencia aún se encuentra constreñida por relaciones jerárquicas y estructuras de poder que permiten la participación más como concesión que como

derecho garantizado. Desde el enfoque de capacidades de Nussbaum, se revela una capacidad incipiente de “afiliación” que necesita condiciones estructurales sostenibles para desplegarse plenamente. La participación estudiantil aparece como práctica discontinua, relegada a espacios periféricos o dependiente de iniciativas individuales, lo que visibiliza la urgencia de institucionalizar mecanismos democráticos reales que promuevan un agenciamiento colectivo.

La gestión emocional ante situaciones de injusticia —como el tener que solicitar respeto o controlar la rabia— pone de manifiesto un entramado de microviolencias y “desresponsabilización” institucional. Los estudiantes identifican situaciones de injusticia relacional: “A veces me irrespetan y tengo que pedir que me respeten.” (E2M) (falta de respeto) y desarrollan estrategias de respuesta que combinan afirmación de límites con autorregulación: “Me da rabia, pero trato de controlarme.” (E2M). El hecho de “tener que pedir respeto” pone en evidencia cómo se posiciona implícitamente una responsabilidad del estudiante frente a situaciones que deberían ser prevenidas por la institución. La autorregulación emocional, de “tratar de controlarse” se convierte en un imperativo individual ante la ausencia de mecanismos colectivos de contención y reparación, lo que tensiona la dimensión relacional de los derechos humanos en el espacio escolar. Este dato interpela directamente la función pedagógica de la institución como garante de condiciones justas de convivencia.

En cuanto la concepción de igualdad, encontramos las expresiones “Todos somos iguales.” (E2M) y “Aunque haya diferencias, trabajamos en lo que tenemos en común.” (E1M). Estas frases reflejan una visión integradora de la diversidad, en la que se reconoce una humanidad compartida. La frase “todos somos iguales” puede ser leída como una afirmación de igualdad de dignidad, pero también puede enmascarar la negación de las diferencias si no se acompaña de prácticas inclusivas reales. también pueden revelan una doble lectura: por un lado, el reconocimiento de una dignidad compartida; por otro, el riesgo de homogeneizar las diferencias si no se acompañan de políticas explícitas de inclusión. Esta tensión entre igualdad formal y desigualdad vivida requiere una pedagogía que abrace la diferencia no como obstáculo, sino como fuente de construcción comunitaria.

La comprensión de los derechos aquí está aún situada en un plano declarativo, más cercano a la repetición del discurso que a la apropiación crítica. En términos de Magendzo, podríamos hablar de un proceso formativo que aún no transita del plano normativo al vivencial, y que requiere ser trabajado desde una pedagogía de la experiencia. La autonomía se construye desde experiencias concretas de agencia, como la participación en comités, la toma de decisiones colectivas o el apoyo a compañeros. Sin embargo, esta agencia parece restringida a espacios no formales o a iniciativas individuales, lo que evidencia una falta de institucionalización de mecanismos de participación inclusiva.

A la luz del enfoque de capacidades de Nussbaum, las expresiones relacionadas con el agenciamiento reflejan el desarrollo de la capacidad de "afiliación", aunque todavía en tensión con estructuras de poder que otorgan la participación en lugar de garantizarla como derecho. Es necesario avanzar hacia formas de participación más estructurales, deliberativas y sostenidas, que garanticen la representatividad y voz de los estudiantes, ya sea para la participación social-comunitaria, como para el desarrollo de agenciamientos intragrupal. Una educación en derechos humanos comprometida con la justicia debe propiciar espacios de deliberación, corresponsabilidad y transformación, en los que las voces estudiantiles no solo sean escuchadas, sino vinculantes.

En cuanto a la gestión emocional frente a la injusticia, en estas y otras expresiones se puede leer la presencia de microviolencias normalizadas, ante la ausencia de reflexibilidad en la visión del otro como sujeto de derechos, en las que el estudiante se ve obligado a autorregularse más que a recibir apoyo institucional. Esto sugiere que la inclusión es aún vivida como lucha individual más que como garantía colectiva. Desde el enfoque de la educación en derechos humanos, el examen de las concepciones de igualdad, señalan una tensión entre el ideal de igualdad y la vivencia de desigualdad. En la expresión ("trabajamos en lo que tenemos en común") ofrece un matiz más prometedor: el estudiante reconoce la diferencia, pero apuesta por construir comunidad desde la colaboración.

Tabla 20. *Sub-Categoría: Acceso y Participación.*

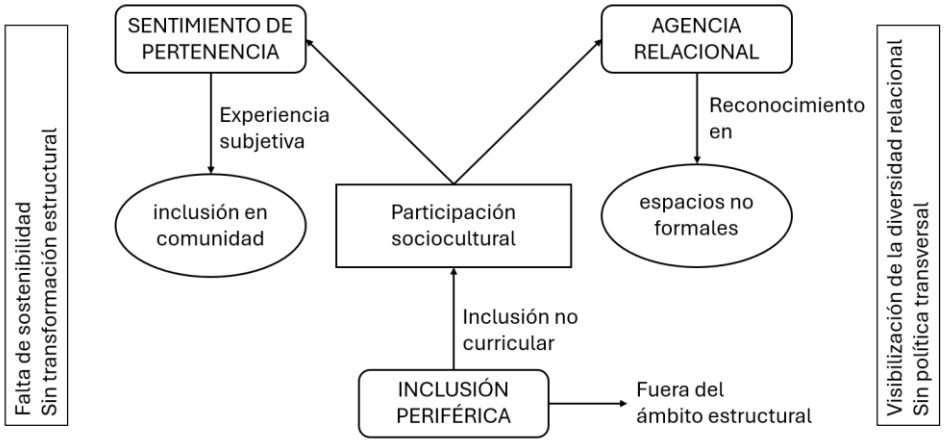
CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Acceso y Participación	- Participación sociocultural	"Es chévere que todos podamos participar y aportar." (E1M) "En actividades recreativas y de compañerismo me siento incluido." (E2M)
		- Participación curricular parcial	"Algunas materias preguntan qué nos gustaría hacer." (E1M) "En artística y educación física sí nos escuchan más." (E2M)
		- Limitaciones en el liderazgo estudiantil	"No me han invitado a comités importantes." (E2M) "Al principio fue por iniciativa propia, después me invitaron." (E1M)

Nota. Autoría propia.

El análisis hermenéutico de las voces estudiantiles permite identificar la emergencia de una comprensión situada y encarnada de los derechos y deberes, donde la dimensión normativa se entrelaza con lo emocional, lo afectivo y lo experiencial. Esta apropiación no remite a una adhesión doctrinal o memorística, sino a un proceso relacional que configura subjetividades éticas y políticas. Los derechos humanos, lejos de ser concebidos como nociones abstractas o universales descontextualizadas, se revelan como vivencias cotidianas que reconfiguran el vínculo entre los sujetos y la institución escolar.

Ilustración 20.

Ilustración 21. Acceso y Participación.



Nota. Autoría propia.

Algunos estudiantes asocian el reconocimiento de sus derechos con el trato digno y el respeto recibido por parte de docentes y pares, destacando el valor de ser escuchados y tenidos en cuenta. En línea con Magendzo (2006), esta dimensión revela que una verdadera educación en derechos humanos no puede limitarse a la enseñanza de marcos normativos, sino que exige una pedagogía del reconocimiento, donde los sujetos se constituyen como titulares de derechos en el marco de prácticas relacionales, dialógicas y afectivas. La escuela, en este marco, no solo instruye: habilita o restringe el reconocimiento mutuo y con ello moldea los horizontes de posibilidad de la ciudadanía escolar.

En el componente de Participación sociocultural, se encuentran expresiones como “Es chévere que todos podamos participar y aportar.” (E1M), la cual se relaciona con sentimiento de pertenencia asociado a espacios lúdicos y relacionales. También se evidencia valoración por aquellos escenarios donde pueden contribuir, cooperar y ser reconocidos desde su singularidad, lo cual se alinea con la noción de *comunidad escolar inclusiva* descrita por Ainscow y Booth: “En actividades recreativas y de compañerismo me siento incluido.” (E2M). Desde el enfoque de capacidades (Sen y Nussbaum), estas expresiones revelan que los espacios socioculturales promueven el desarrollo de capacidades como la afiliación, la recreación, la expresión y el juego. Sin embargo, también delimitan la inclusión a espacios no curriculares, lo que puede ser interpretado como una inclusión periférica o no estructural, es decir, aquellos ejercicios de inclusión que no transforman las estructuras institucionales, sino que se limitan a integrar a ciertos grupos sin modificar las condiciones que generan exclusión. La falta de transversalización prácticas integradoras y empáticas logra que las condiciones estructurales que generan exclusión permanecen inalteradas.

Respecto a la Participación Curricular Parcial, los testimonios dan cuenta de una participación mediada por la asignatura: “Algunas materias preguntan qué nos gustaría hacer.” (E1M). Asignaturas asociadas a la expresión corporal o artística permiten mayor interacción, mientras que las consideradas “troncales” restringen la voz estudiantil.: “En artística y educación física sí nos escuchan más.” (E2M). Esta segmentación evidencia una distribución desigual del

poder epistémico en el currículo, donde ciertas disciplinas reafirman estructuras verticales y otras habilitan experiencias dialógicas. Tal asimetría revela una urgencia pedagógica: construir enfoques curriculares integrales donde el diálogo, la agencia y el reconocimiento no sean excepciones, sino fundamentos. La voz del estudiante es escuchada “más” en ciertas materias, lo que evidencia una asimetría curricular en términos de poder y participación.

En el apartado de Limitaciones en el Liderazgo Estudiantil, se evidencia una estructura jerárquica de participación: el estudiante debe esperar a ser invitado o abrirse paso por iniciativa propia. Las voces dan cuenta de una participación no institucionalizada, más dependiente de la invitación o la iniciativa individual que de un derecho estructurado y garantizado. Las condiciones de visibilidad, selección y reconocimiento operan como filtros que delimitan quién puede ejercer liderazgo, configurando un campo participativo jerarquizado. Desde una perspectiva de derechos humanos, esto contraviene el principio de participación más activa, libre y equitativa. El enfoque de capacidades muestra aquí que el ejercicio del liderazgo se ve condicionado por factores extrínsecos, y no como expresión de un entorno institucional que promueva la agencia colectiva.

La lectura interpretativa de estos testimonios muestra una tensión entre una escuela que promueve ciertos espacios de inclusión (mayormente socioafectivos y extracurriculares) y un sistema que aún conserva estructuras excluyentes o jerarquizadas en lo académico y lo político. La participación estudiantil aparece como un valor en construcción, más dependiente de iniciativas particulares que de políticas institucionales coherentes y estructuradas. Desde una pedagogía de los derechos humanos (Magendzo, 2006) y una visión democrática del aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011), es urgente trasladar la inclusión desde los márgenes hacia el centro del proyecto educativo: que todas las áreas curriculares, todas las formas de liderazgo y todos los estudiantes participen plenamente en la construcción del conocimiento y de la cultura escolar.

En algunas expresiones de esta subcategoría, se denota una inclusión vivida desde el bienestar subjetivo, pero que puede no traducirse en estructuras institucionales permanentes que garanticen su sostenibilidad o transversalización. Esta poca sostenibilidad del bienestar relacionado con la participación, sugiere que la escuela aún no encarna plenamente una

pedagogía de los derechos humanos si contrastamos las experiencias relatadas por los estudiantes con el horizonte de Magendzo; lo mismo se constata con el tipo de participación en la planeación y desarrollo curricular, desde la visión de escuela inclusiva, esta participación no puede estar supeditada al área, sino constituir un principio transversal del acto educativo.

Finalmente, las voces revelan una inclusión condicional, en la que el liderazgo es algo que se negocia, concede o gana, en lugar de asumirse como derecho irrevocable. Esta dinámica perpetúa formas de exclusión simbólica y obstaculiza la construcción de una ciudadanía crítica, capaz de interpelar y transformar las estructuras que la atraviesan.

Tabla 21.

Tabla 21*. Sub-Categorización: Currículo y Derechos Humanos.*

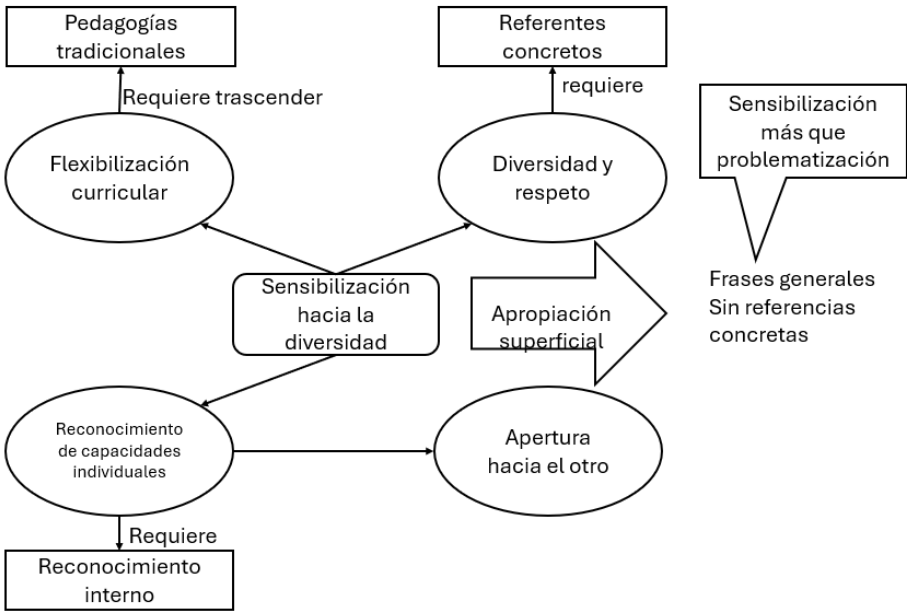
CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Currículo y Derechos Humanos	- Sensibilización hacia la diversidad	"Nos enseñan que todos tenemos diferencias y hay que respetarlas." (E1M) "Hemos hablado en clase sobre la importancia de valorar a todos." (E2M)
		- Reconocimiento de capacidades individuales	"Me dicen que soy bueno para idiomas y lectura crítica." (E1M) "Me ayudan a mejorar en dibujo y fútbol." (E2M)
		- Flexibilidad curricular desigual	"A veces repiten igual, otras cambian el enfoque." (E1M) "En algunas materias adaptan más que en otras." (E2M)

Nota. Autoría propia.

La categoría emergente Sensibilización hacia la diversidad da cuenta de los primeros gestos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias como principio formativo en la vida escolar. A través de las voces estudiantiles se evidencia la presencia de discursos y prácticas que, aunque aún incipientes y en muchos casos fragmentarias, buscan instalar el respeto y la valoración del otro como fundamentos de una convivencia democrática. Esta categoría permite explorar cómo la diversidad —entendida no solo como dato sino como potencial ético y político— comienza a ocupar un lugar en el horizonte de sentido de los procesos educativos, y qué tensiones emergen en el tránsito entre la intención pedagógica y su concreción estructural.

Ilustración 20.

Ilustración 22. Sub Categoría Currículo y Derechos Humanos.



Nota. Autoría propia.

En el eje de Sensibilización hacia la diversidad, emergen expresiones estudiantiles que revelan la presencia de un discurso pedagógico explícito orientado al respeto y al reconocimiento de las diferencias. Hay una clara intencionalidad de algunos docentes por introducir contenidos que promuevan la convivencia y el reconocimiento mutuo, lo que puede entenderse como un avance hacia la humanización del currículo: “Nos enseñan que todos tenemos diferencias y hay que respetarlas.” (E1M) o “Hemos hablado en clase sobre la importancia de valorar a todos.” (E2M). La ausencia de referencias a prácticas concretas, ajustes curriculares o estrategias transformadoras permite interpretar que la educación en derechos humanos se encuentra anclada en una fase de sensibilización —más cercana a la transmisión de valores que a su problematización crítica o integración efectiva en el entramado escolar.

En cuanto al reconocimiento de capacidades individuales: “Me dicen que soy bueno para idiomas y lectura crítica.” (E1M), “Me ayudan a mejorar en dibujo y fútbol.” (E2M), se destaca un

nivel más personalizado del reconocimiento escolar. Los estudiantes identifican que sus habilidades particulares son vistas y validadas por el entorno educativo. Esto puede leerse como una expresión de la capacidad de afiliación positiva (Nussbaum, 2017) y del desarrollo de identidades positivas dentro del aula. No obstante, estos reconocimientos parecen depender en gran parte de la percepción externa, ya sea del docente o de ciertas asignaturas específicas, más que de una política institucional coherente de valoración de la diversidad de talentos. En ese sentido, aún está pendiente una sistematización que garantice que todas las capacidades (y no solo las tradicionalmente valoradas) sean reconocidas y potenciadas en todos los estudiantes.

También surgen aspectos como Flexibilidad Curricular Desigual, con expresiones que ofrecen una lectura crítica del currículo escolar. Los estudiantes identifican que no hay una práctica homogénea en términos de diferenciación pedagógica o adaptabilidad del currículo en las frases: “A veces repiten igual, otras cambian el enfoque.” (E1M) y “En algunas materias adaptan más que en otras.” (E2M), lo cual evidencia una inclusión todavía fragmentaria o dependiente del criterio docente. La afirmación de que “repiten igual” remite a modelos de enseñanza tradicionales, posiblemente centrados en la exposición, sin ajuste al ritmo o estilo de aprendizaje. La referencia a cambios de enfoque y adaptación parcial sugiere esfuerzos pedagógicos aislados, pero sin una política integradora o transversal.

La voz de los estudiantes evidencia que el reconocimiento de la diversidad y las capacidades individuales ha comenzado a integrarse en las prácticas escolares, aunque de manera aún desigual. Se observa una tensión entre la intención pedagógica y su materialización en la intervención efectiva del currículo, lo cual abre interrogantes sobre la equidad, la justicia educativa y la agencia del estudiante dentro del aula. Esta práctica educativa corresponde a lo que Magendzo denomina *fase declarativa* de la educación en derechos humanos, en la cual los valores se transmiten como principios universales, pero sin necesariamente ser traducidos en prácticas estructurales, vivencias cotidianas o confrontaciones con tensiones reales del contexto escolar.

Desde una pedagogía crítica, se evidencian procesos de subjetivación positiva que abren la posibilidad de una escuela que no homogeniza, que celebra lo singular. Sin embargo, el riesgo es la dependencia de relaciones individuales más que de estructuras sistemáticas de apoyo, lo que puede provocar desigualdades en el acceso a ese reconocimiento. Esto es importante si se examina el principio de equidad, bajo el cual opera el otro aspecto identificado, que es la diferenciación pedagógica, ya que la adaptación curricular no puede quedar sujeta a la voluntad personal del docente, sino ser una orientación institucional. La desigualdad en la flexibilidad no solo vulnera el derecho a una educación adecuada, sino que perpetúa barreras para la participación y el aprendizaje significativo.

Los estudiantes perciben avances significativos en el reconocimiento de la diversidad y de sus capacidades personales, lo cual representa una apertura hacia una cultura escolar más inclusiva. Sin embargo, la desigualdad en la implementación de estas prácticas revela una tensión estructural entre el discurso inclusivo y las condiciones reales del acto pedagógico. Desde el enfoque de capacidades, estas expresiones muestran que la posibilidad de ser visto, valorado y acompañado es todavía una realidad parcial, que depende del área curricular, del estilo docente o de las dinámicas personales, más que de una transformación sistémica. Para avanzar hacia una inclusión auténtica, la escuela debe transitar de una lógica de ajustes ocasionales a una lógica de diseño universal, estructural y ético.

2. *Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos*:

***Tabla 22**. Sub-Categorías: Percepción de barreras.*

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Percepción de barreras	- Microviolencias normalizadas	"No falta el que hace comentarios pesados." (E1M) "A veces se burlan y eso duele." (E2M)
		- Barreras actitudinales	"A veces la gente no entiende la diferencia." (E1M) "Falta empatía generalizada." (E2M)
		- Exclusión por omisión docente	"A veces el profesor no se acerca a preguntar si estamos bien." (E1M) "Algunas veces explican, otras no." (E1M)

Nota. Autoría propia.

La subcategoría Percepción de barreras devela los límites estructurales y culturales que obstaculizan la vivencia plena de la inclusión en el entorno escolar. A través de las voces estudiantiles se visibilizan formas sutiles pero persistentes de exclusión que operan en el plano simbólico y relacional: microviolencias normalizadas, barreras actitudinales y prácticas de omisión docente. Estas experiencias no solo impactan el bienestar subjetivo de los estudiantes, sino que interpelan las condiciones ético-políticas bajo las cuales se ejerce (o se vulnera) su derecho al reconocimiento, a la dignidad y a la participación. Este análisis permite comprender cómo la cultura escolar, lejos de ser un espacio neutral, reproduce dinámicas de silenciamiento y desigualdad que erosionan la posibilidad de una inclusión real, afectiva y transformadora.

Ilustración 23.

Ilustración 23. Sub-Categorías: Percepción de barreras.

Nota. Autoría propia.

Los estudiantes reportan vivencias significativas de exclusión sutil, principalmente a través de *microviolencias normalizadas*, la falta de empatía y la omisión por parte del profesorado. Estas experiencias impactan directamente su bienestar emocional y su sentido de pertenencia: "A veces se burlan y eso duele" (E2M), "el profesor no se acerca a preguntar si estamos bien" (E1M). Estas expresiones revelan un fenómeno estructural en la cultura escolar: la normalización de prácticas excluyentes disfrazadas de informalidad o humor. Los "comentarios pesados" y las burlas constituyen formas de violencia simbólica que, al estar naturalizadas, tienden a quedar fuera del radar disciplinario y pedagógico, lo cual las hace aún más persistentes y dañinas.

La visibilización de barreras actitudinales apuntan a un déficit cultural profundo dentro del entramado escolar: la incapacidad para convivir con la diferencia desde la comprensión ética y afectiva. La falta de empatía no solo impide el reconocimiento mutuo, sino que también obstaculiza la construcción de comunidades educativas solidarias. A la luz del enfoque de capacidades (Nussbaum, 2011), estas expresiones demuestran una carencia en el desarrollo de la capacidad de afiliación, que implica poder vivir con y para otros, con respeto mutuo y sin humillación. La falta de empatía no es una cuestión individual, sino una falla estructural en la formación de sujetos éticos y relacionales. Desde el enfoque de derechos humanos, estas manifestaciones vulneran el derecho a la dignidad, al buen trato y a la integridad emocional. Como señala Abraham Magendzo (2006), la omisión frente a estas microviolencias es también una forma de violencia institucional, porque invisibiliza el sufrimiento del otro.

Aquí se devela además una forma de exclusión particularmente sutil pero profundamente impactante: la invisibilización del estudiante por parte del adulto significativo. La falta de seguimiento, atención emocional o claridad pedagógica por parte del docente es leída por los estudiantes como una omisión, como una ausencia de cuidado. Desde una perspectiva de derechos, esta omisión vulnera el principio de interés superior del niño, que obliga al Estado y sus agentes a asegurar no solo el aprendizaje, sino también el bienestar integral del estudiante. Desde el pensamiento de Magendzo, el acto pedagógico debe ser una práctica ético-política de reconocimiento del otro, no una relación instrumental.

El uso de expresiones impersonales ("no falta el que...") sugiere una experiencia recurrente y colectiva, no aislada. Desde el pensamiento de Levinas, estas expresiones configuran una alerta ética: la escuela, al no responder activamente a la condición del otro, reproduce relaciones deshumanizantes. Así, se pone en evidencia que la inclusión no puede limitarse a la presencia física, sino que debe garantizar la vivencia digna del entorno escolar. Las frases revelan una escuela aún atravesada por una lógica de la homogeneidad, donde la diversidad no ha sido plenamente integrada como valor pedagógico.

La “no comprensión de la diferencia” constituye una negación del otro como sujeto legítimo, lo cual afecta no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino la posibilidad misma de formar comunidad. Como advierte Booth (2011), sin culturas inclusivas, las políticas inclusivas carecen de sentido y sostenibilidad. Por último, la omisión docente genera una vivencia de incertidumbre y desprotección en los estudiantes, que no saben si contarán con el respaldo docente. En clave hermenéutica, esta omisión rompe el vínculo de alteridad y cuidado, reduciendo la relación educativa a una transmisión desconectada de la experiencia vital del otro.

En síntesis, las voces estudiantiles analizadas permiten comprender que las barreras a la inclusión no operan únicamente a través de mecanismos explícitos de segregación, sino también —y de forma más persistente— mediante prácticas simbólicas, relacionales e institucionales que reproducen silencios y ausencias. Las microviolencias naturalizadas, la falta de resonancia afectiva y la omisión docente emergen como expresiones de una cultura escolar que aún no ha sido atravesada plenamente por una ética del reconocimiento. Estas experiencias no sólo vulneran derechos fundamentales, como el respeto, la dignidad y la integridad emocional, sino que erosionan las condiciones de posibilidad para el despliegue de subjetividades auténticas y autónomas. Frente a ello, urge reconfigurar la práctica educativa como un acto ético-político de presencia, escucha y responsabilidad, capaz de desarticular las lógicas de exclusión por inacción. Una escuela verdaderamente inclusiva no solo habilita el acceso y la permanencia, sino que genera condiciones concretas para que cada estudiante sea visto, escuchado y sostenido en su derecho a existir con plenitud en la diferencia. El desafío, entonces, no es solo pedagógico, sino ontológico: transformar el modo en qu

e el otro es reconocido como legítimo dentro del entramado educativo.

Tabla 23*. Sub-Categoría: Recursos para apoyar la inclusión.*

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Recursos para apoyar la inclusión	- Diversificación de materiales y apoyos	"Uso videos para entender mejor." (E2M) "El tablero, el computador y las carteleras ayudan." (E2M)

Continuación…

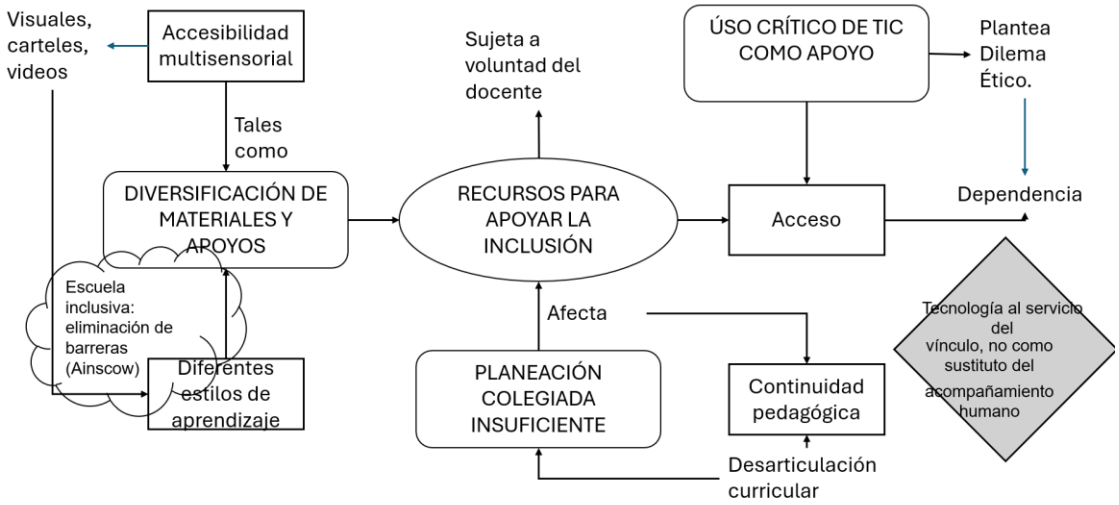
CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
		- Uso de TIC como estrategia de inclusión	"A veces usamos videos o recursos digitales." (E1M) "No siempre, para no depender demasiado." (E2M)
		- Planeación colegiada insuficiente	"Los profesores a veces se reúnen para planear actividades." (E2M) "Algunas áreas trabajan más en conjunto que otras." (E1M)

Nota. Autoría propia.

La subcategoría Recursos para apoyar la inclusión permite analizar cómo las voces estudiantiles delinean un mapa sensible del acceso, la mediación y la equidad en el proceso educativo. Para los estudiantes, la inclusión no se configura como una consigna abstracta, sino como una vivencia concreta mediada por el tipo, la disponibilidad y la pertinencia de los recursos. Esta percepción da cuenta de un saber situado, en el que lo pedagógico se entrelaza con lo político: los recursos no solo facilitan el aprendizaje, sino que habilitan —o limitan— el derecho a ser reconocido como sujeto legítimo del conocimiento.

Ilustración 24.

Ilustración 24. Sub-Categoría: Recursos para apoyar la inclusión.



Nota. Autoría propia.

En cuanto a la diversificación de materiales y apoyos, las expresiones estudiantiles evidencian una valoración clara de recursos visuales, tecnológicos y metodologías activas. Esta elección no responde únicamente a una preferencia didáctica, sino a una necesidad de accesibilidad cognitiva que reconozca los distintos modos de aprender. Desde el enfoque de capacidades (Nussbaum, 2011), esta diversificación contribuye a ampliar la libertad de los estudiantes para desarrollar su comprensión, imaginación y agencia epistémica. Sin embargo, la distribución desigual de estos recursos entre materias y docentes sugiere que la inclusión aún depende de la voluntad individual y no de una política institucional sostenida, lo cual vulnera el principio de equidad estructural.

En cuanto al uso selectivo de herramientas tecnológicas como medio de apoyo al aprendizaje, reflejan también una crítica implícita: no deben convertirse en sustitutos del acompañamiento pedagógico humano. Esta tensión entre el uso pedagógico de las TIC y la dependencia tecnológica señala la importancia de una integración crítica y contextualizada de las tecnologías. En términos de inclusión, las TIC pueden ampliar el acceso, la participación y la comprensión, pero si son utilizadas sin mediación o en exceso, pueden convertirse en nuevas formas de exclusión o desconexión interpersonal. La expresión “para no depender demasiado” denota la necesidad de un equilibrio entre lo tecnológico y lo humano, introduce una alerta ética: la tecnología, sin mediación pedagógica significativa, puede derivar en aislamiento o superficialidad. Así, el desafío no es solo integrar TIC, sino hacerlo desde una pedagogía del vínculo, que convierta lo tecnológico en un medio para fortalecer la interacción, no para sustituirla. En clave freireana, se trata de recuperar el diálogo como mediación humana, incluso cuando se apoya en dispositivos digitales.

La categoría *planeación colegiada insuficiente* profundiza el análisis hacia un plano organizacional. Los estudiantes perciben fisuras en la articulación docente que generan inconsistencias curriculares, afectando la continuidad y coherencia de los apoyos. Esta fragmentación refuerza una lógica de “inclusión asistida”, dependiente de afinidades o iniciativas particulares, más que una responsabilidad colectiva asumida por la institución. En términos de

justicia educativa, esto configura una exclusión estructural camuflada: los apoyos están, pero no siempre están para todos, ni con la misma calidad o intencionalidad. Se evidencia la percepción estudiantil de fragmentación del trabajo docente. Si bien reconocen que hay espacios de planeación conjunta, los estudiantes también identifican una falta de coherencia o articulación entre áreas, lo que puede tener efectos sobre su experiencia educativa global. La falta de una planeación colegiada sólida implica que los apoyos a la inclusión dependen más de la voluntad individual de los docentes que de un proyecto institucional coordinado. Esto reproduce inequidades en el acceso a materiales, estrategias o adaptaciones, y puede generar desorientación o discontinuidad en el proceso formativo del estudiante.

La referencia directa a recursos "que ayudan" sugiere que el estudiante percibe que su aprendizaje mejora cuando el entorno se adapta a sus necesidades. A su vez, se reafirma que la inclusión efectiva requiere medios diversos, y no puede depender exclusivamente de un formato homogéneo de enseñanza. Como señala Ainscow (2019), la inclusión efectiva comienza con la eliminación de barreras al aprendizaje, y una de ellas es la rigidez en los recursos didácticos. Por su parte, el uso de las TIC ("A veces usamos videos o recursos digitales." E1M; "No siempre, para no depender demasiado." E2M), se muestra una conciencia crítica sobre los límites del modelo tecnológico, lo cual invita a repensar la inclusión no como una digitalización indiscriminada, sino como un proceso dialógico que pone la tecnología al servicio de relaciones más humanas, significativas y adaptativas. En palabras de Magendzo (2006), no se trata solo de enseñar con TIC, sino de enseñar con sentido y reconocimiento del otro.

Desde una mirada interpretativa, los estudiantes no solo perciben las prácticas pedagógicas, sino que son capaces de leer la cultura institucional, de identificar sus fisuras y la falta de compromiso colectivo en torno a la inclusión. Este tipo de lectura es clave, ya que muestra que la escuela inclusiva no se construye solo en el aula, sino en la coordinación ética, política y pedagógica entre docentes y equipos directivos (Booth & Ainscow, 2011). En conjunto, las percepciones estudiantiles configuran una crítica relacional a la escuela como sistema. Los estudiantes no solo evalúan los recursos, sino que leen la arquitectura ética de su distribución.

Entienden que la inclusión se juega en lo cotidiano, en si un recurso está disponible, si es útil, si llega a tiempo, si se adapta, si dialoga con sus formas de aprender y sentir. En este sentido, su mirada interpela la raíz de la inclusión: no es solo una cuestión de acceso a materiales, sino de garantías epistemológicas, afectivas y políticas para que todos puedan aprender con sentido. Como señalan Booth y Ainscow (2011), solo cuando se articulan recursos, prácticas y compromisos en una lógica compartida, la escuela puede dejar de reproducir barreras y comenzar a desmantelarlas.

3. Desarrollo de capacidades en el entorno escolar.

Tabla 25.

Tabla 24. *Sub-Categoría: Desarrollo de capacidades.*

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ENTORNO ESCOLAR	Desarrollo de capacidades	- Reconocimiento de talentos emergentes	"Me han dicho que sería bueno en la parte administrativa." (E1M) "Reconocen que soy bueno en dibujo y fútbol." (E2M)
		- Expresión artística y creatividad	"En artística demuestro lo que sé hacer." (E2M) "Nos dejan crear canciones, poemas o dibujos." (E1M)
		- Ciudadanía activa y liderazgo positivo	"Ayudé en proyectos que mejoraron el colegio." (E1M) "A veces prefiero ayudar en pequeños grupos, no liderar a todos." (E1M)

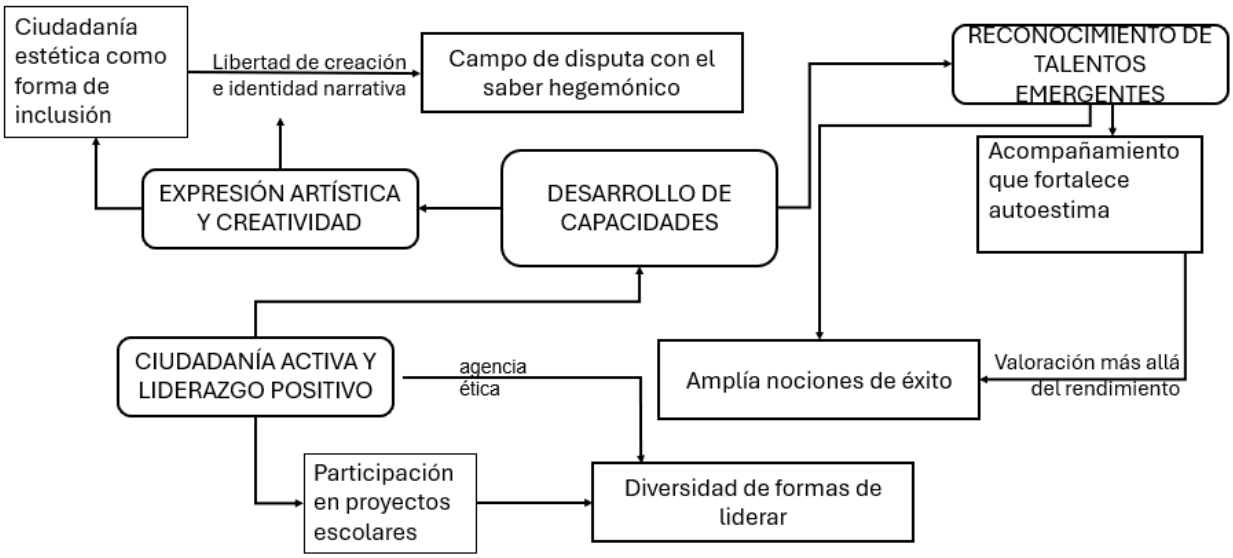
Nota. Autoría propia.

La subcategoría Desarrollo de capacidades revela, a través de las voces estudiantiles, cómo el entorno escolar puede operar como espacio de posibilidad o de restricción para el florecimiento humano. Lejos de constituir una lista técnica de habilidades, las capacidades emergen aquí como procesos situados, afectivos y relacionales, donde el reconocimiento, la participación, la creatividad y la palabra compartida se configuran como dimensiones clave para habilitar trayectorias significativas. Las experiencias narradas no solo muestran lo que los estudiantes aprenden, sino cómo se sienten vistos, convocados y acompañados en su derecho a ser y a crecer. Desde esta perspectiva, el desarrollo de capacidades no es un efecto secundario

del currículo, sino una tarea ética del acto pedagógico que interpela la escuela como garante de inclusión, sentido y justicia.

Ilustración 25.

Ilustración 25. Sub-Categoría: Desarrollo de capacidades.



Nota. Autoría propia

Los estudiantes perciben que sus talentos son nombrados, valorados y alentados por los actores escolares. El hecho de que un estudiante sea reconocido “en lo administrativo” muestra que la escuela comienza a abrirse a otras formas de liderazgo y competencia más allá del rendimiento académico tradicional. A su vez, el reconocimiento en áreas artísticas o deportivas amplía el repertorio de lo que cuenta como valioso en la experiencia escolar. Desde el enfoque de capacidades (Nussbaum, 2011), esta experiencia potencia el desarrollo de capacidades como la afiliación, el juego, el uso de la razón práctica y el control sobre el entorno. Es decir, cuando la escuela reconoce lo que un estudiante hace bien, le está habilitando condiciones para pensar su futuro, construir autoestima y ejercer agencia sobre su trayectoria.

También se evidencia que el área de artística funciona como un espacio de liberación simbólica y subjetiva. La libertad de crear, de elegir el medio de expresión y de mostrarse ante los otros constituye una experiencia altamente inclusiva. Aquí no se trata solo de “aprender arte”,

sino de ejercer ciudadanía estética, de construir identidad a través de la expresión. En términos del enfoque de capacidades, estas experiencias fortalecen la imaginación, la emoción, el juego libre, y la autoexpresión. Cuando se valida la expresión creativa, se está ampliando el repertorio de sentidos posibles dentro de la escuela y disputando la hegemonía del saber lógico-verbal como único criterio de éxito.

Por último, se evidencia la vivencia de una ciudadanía escolar participativa. El estudiante no se presenta como receptor pasivo de normas o contenidos, sino como actor transformador del entorno educativo. Participar en "proyectos que mejoraron el colegio" implica agencia, implicación ética y sentido de comunidad. La segunda frase introduce una lectura matizada del liderazgo: no todos quieren liderar en sentido convencional. El estudiante desea colaborar desde lo colectivo, no desde la visibilidad pública. Este enfoque diversifica la idea de participación y permite pensar la inclusión también desde las distintas formas de ser y actuar.

Desde la teoría de las capacidades, esta actitud fortalece dimensiones como la reflexión práctica, la afiliación relacional y la autonomía personal. La posibilidad de elegir cómo y con quién colaborar es fundamental para construir entornos inclusivos que no impongan modelos únicos de participación.

La perspectiva de los estudiantes revela una experiencia vivida de empoderamiento en el reconocimiento de sus talentos. No se trata de un simple elogio: hay una apertura de horizonte, una interpelación al ser, que permite al sujeto pensarse más allá de su lugar actual. Este reconocimiento tiene una dimensión ética, ya que supone una mirada pedagógica que no clasifica, sino que acoge. Por otra parte, en la frase "demuestro lo que sé hacer" contiene una dimensión existencial. No se trata solo de mostrar, sino de afirmarse. El estudiante se manifiesta en su autenticidad y lo hace en un espacio que le permite ser sin miedo a la evaluación constante. Desde la ética de Magendzo, esto representa el resultado de una pedagogía que reconoce la diferencia como riqueza y no como déficit. Y en cuanto a la activación de la ciudadanía y el liderazgo, encontramos expresiones que nos hablan de un sujeto que se piensa como parte activa

de una comunidad, pero que también reivindica su derecho a elegir la forma en que quiere estar presente. La inclusión, desde esta mirada, no es solo presencia física o voz pública, sino también respeto a los ritmos, a la intimidad y a la elección del vínculo.

4. Acceso a los Derechos Humanos en la Escuela

Tabla 26.

***Tabla 25**. Sub-Categoría: Educación de Derechos Humanos.*

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
ACCESO A LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA	Educación de Derechos Humanos	- Apropiación parcial de los DD.HH.	"Hemos visto los derechos, pero superficialmente." (E1M) "A veces no se profundiza mucho." (E2M)
		- Ruptura entre el discurso y la vivencia de derechos	"La institución promueve los valores, pero no todos los aplican." (E1M) "A veces hay respeto, otras no, depende del día." (E2M)

Nota. Autoría propia.

La subcategoría Educación en derechos humanos permite identificar el modo en que los estudiantes perciben la distancia entre el discurso oficial de la escuela y la vivencia real del derecho en su cotidianidad. Lejos de constituir una simple omisión didáctica, lo que se devela es una tensión estructural entre la educación como promesa ética y la educación como práctica situada. Las voces estudiantiles, con una lucidez que nace de lo vivido más que de lo aprendido, denuncian el vaciamiento de sentido del enfoque de derechos humanos cuando éste queda atrapado en representaciones decorativas —cartillas, murales, jornadas temáticas— sin traducirse en vínculos pedagógicos significativos o en transformaciones concretas de la cultura escolar.

La afirmación de que los derechos se ven, “pero superficialmente." (E1M) interpela directamente la noción de apropiación crítica. En lugar de constituirse como horizonte ético-político que oriente la experiencia educativa, los derechos humanos parecen habitar un plano declarativo, externo al sujeto, no encarnado en las prácticas de aula ni en las relaciones de poder. Desde la perspectiva de Magendzo (2006), esto evidencia una ruptura entre el conocimiento

normativo y el conocimiento experiencial. Si los derechos no se sitúan en el conflicto, en la afectividad, en la vida cotidiana, su enseñanza se reduce a una formalización sin potencia formativa.

Este desfase entre lo enunciado y lo vivido cobra especial gravedad cuando se constata que el respeto, la equidad o la participación —valores proclamados como parte de la cultura institucional— son experimentados por los estudiantes de forma intermitente, ambigua o arbitraria: "depende del día" (E2M) o "no todos los aplican" (E1M). Estas expresiones revelan no solo una falta de coherencia, sino una profunda desconfianza en la capacidad de la escuela para constituirse como garante de derechos. Lo que se vivencia no es una estructura ética estable, sino un campo de relaciones desiguales, donde el acceso al buen trato, a la escucha o a la palabra depende del talante del docente, del lugar del estudiante, de su grado de visibilidad o adecuación al molde esperado.

En términos del enfoque de capacidades (Nussbaum, 2011), esta discontinuidad institucional vulnera dimensiones fundamentales del desarrollo humano como la afiliación, la integridad emocional, la expresión práctica de la razón y la posibilidad de agencia. Cuando el ejercicio de los derechos se vuelve contingente, lo que se erosiona es la posibilidad de confianza básica en el entorno educativo como espacio de cuidado, justicia y pertenencia. El estudiante no solo no accede a sus derechos: se ve obligado a adaptarse a un sistema donde el derecho es visto como privilegio y no como garantía.

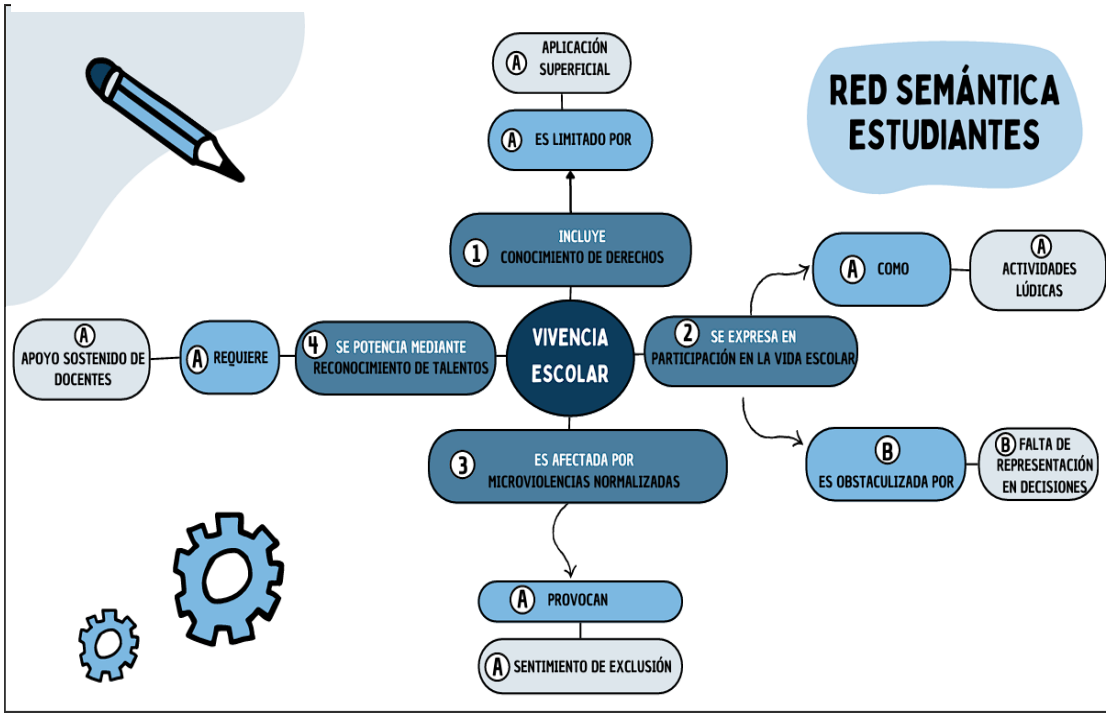
Por eso, el reclamo estudiantil no es una simple queja: es un acto de lectura crítica del entramado escolar. Los estudiantes interpretan su experiencia y señalan, con claridad, que hay una fractura entre el discurso institucional y las relaciones reales que los constituyen. Esta denuncia, aún desde su aparente sencillez, constituye una forma de conciencia ética que, desde la pedagogía crítica, puede ser el punto de partida para la transformación. La escuela que es capaz de escuchar estas voces y dejarse interpelar por ellas, abre la posibilidad de reconfigurar su rol: de transmisora de conceptos a formadora de sujetos con poder de palabra, agencia colectiva y

deseo de justicia.

En última instancia, la apropiación de los derechos humanos no puede entenderse como una competencia adquirida, sino como un proceso ético y relacional de enraizamiento en la vida cotidiana. La escuela, si quiere formar sujetos autónomos y críticos, debe asumir el reto de convertir los derechos en experiencia compartida y no en doctrina abstracta. Solo entonces podrá hablarse de una verdadera educación en derechos humanos: una que forme no solo para conocer los derechos, sino para vivirlos, defenderlos y exigirlos, incluso dentro de la propia institución escolar.

Ilustración 26

Ilustración 26. Red Semántica Estudiantes.



Triangulación de fuentes: acudientes, docentes y estudiantes

En consonancia con la propuesta de Miguel Martínez Miguélez (2004), esta etapa representa el paso hermenéutico donde se realiza la fusión de horizontes entre las voces empíricas, el marco teórico y la interpretación reflexiva del investigador. La triangulación de fuentes —acudientes, docentes y estudiantes— (Sampieri, 2018), permitió confrontar distintas perspectivas sobre los mismos fenómenos para enriquecer la comprensión, validar los hallazgos y develar tensiones interpretativas. En esta investigación, se realizó una triangulación por fuentes, contrastando las voces de acudientes, docentes y estudiantes a partir de los fragmentos de entrevista categorizados durante la fase de tratamiento de la información. La escucha atenta a las narrativas permitió captar no solo la diversidad de posiciones, sino también las zonas de intersección y de conflicto que estructuran la experiencia escolar desde una dimensión ética, política y afectiva.

Para este proceso se mantuvo la integridad de las voces de los participantes, sin alterar el contenido de sus declaraciones, y procurando un equilibrio en la representación de los tres grupos (ANEXO 4). La información recolectada fue organizada categóricamente, lo que permitió evidenciar convergencias, divergencias y complementariedades entre los distintos actores educativos Con base en la tabla de triangulación (ANEXO 4.), se sistematizaron los principales patrones de coincidencia y diferencia entre las tres fuentes participantes, en una Tabla de Convergencias y Divergencias (ANEXO 5). revelando la multiplicidad de sentidos que los distintos actores asignan a la experiencia de inclusión educativa y al ejercicio de los derechos humanos en la escuela.

En este apartado, los componentes descriptivos e interpretativos de la fase anterior, se desarrolla una nueva capa de lectura, examinándose a la luz de los referentes teóricos. Desde el plano de los sentidos compartidos, la inclusión aparece como un principio ético movilizador, un horizonte normativo que estructura las prácticas docentes, las expectativas familiares y los deseos

de los estudiantes. Esta coincidencia resuena con la noción de “praxis humanizadora” de Freire (2018), donde el acto educativo no es mera transmisión, sino experiencia dialógica que reconoce al otro como sujeto de dignidad. Así, los hallazgos permiten constatar que, cuando hay reconocimiento y agencia, la escuela se transforma en un espacio de subjetivación política (Giroux, 2001), donde los estudiantes experimentan no solo pertenencia, sino también posibilidad de transformación.

Sin embargo, la triangulación también revela rupturas estructurales: las microviolencias, los silencios ante el sufrimiento del otro, la superficialidad en la enseñanza de los derechos humanos y la escasa participación efectiva de la diversidad en los órganos escolares. Estas tensiones, tal como lo enuncia Magendzo (2006), son inherentes a toda práctica educativa situada en contextos de exclusión histórica, y solo pueden abordarse si se transita desde un enfoque normativo hacia un enfoque problematizador. Desde la filosofía de Levinas, esta ruptura no es solo técnica, sino ética: la indiferencia institucional frente al dolor del otro representa una negación del rostro que nos interpela y exige respuesta.

Las convergencias evidencian que la inclusión se ha instalado como valor compartido y como horizonte ético institucional. Sin embargo, las divergencias permiten comprender que esta inclusión aún no ha logrado constituirse como práctica estructurante, sino que permanece muchas veces en el plano declarativo o fragmentario. Estos puntos críticos visibilizados por la investigación guardan relación con el término de “tensiones” expuesto por Abraham Magendzo (2006), y que representan realidades de los discursos y las prácticas educativas, donde hay puntos críticos que requieren ser superados, a pesar de su complejidad y relación con el vínculo y compromiso docente.

La voz del investigador se instala aquí como mediadora comprensiva, que no pretende neutralidad, sino implicación ética en la interpretación. Desde esta posición, se reconocen los esfuerzos de los actores escolares, sus límites y contradicciones, y se busca comprender cómo las estructuras institucionales, las culturas escolares y las trayectorias personales configuran

posibilidades y obstáculos para una educación verdaderamente inclusiva. Esta lectura es coherente con el objetivo general de la tesis, pues permite analizar el acto pedagógico como lugar de posibilidad, resistencia y transformación, enmarcando así los hallazgos dentro de un campo epistemológico crítico.

En coherencia con el enfoque metodológico adoptado, la triangulación por fuentes —acudientes, docentes y estudiantes— permitió interpretar los sentidos compartidos y divergentes respecto a la inclusión educativa y los Derechos Humanos. Esta etapa de análisis hermenéutico-fenomenológico responde directamente a los objetivos específicos formulados en la investigación; con respecto al primer objetivo específico, que dice: “Develar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la educación inclusiva y los Derechos Humanos en el entorno educativo.”**,** este se cumple a través de las categorías emergentes "reconocimiento y exclusión simbólica", "derechos y pertenencia" y "agencia estudiantil". Las voces de los estudiantes revelan nociones intuitivas de justicia, experiencias de discriminación y anhelos de participación. Por su parte, los docentes manifiestan tensiones entre la normatividad inclusiva y las prácticas reales, evidenciando una comprensión parcial de los DD.HH. como principios vividos en el aula.

En el caso del cumplimiento del segundo objetivo específico, qué reza: “Comprender los desafíos que los estudiantes enfrentan en su participación de la educación inclusiva y la conciencia de los Derechos Humanos”, se identifica el cumplimiento de este objetivo en las categorías "microviolencias escolares", "barreras institucionales" y "omisión pedagógica". La triangulación muestra que los estudiantes enfrentan dificultades estructurales y simbólicas para ejercer su derecho a ser incluidos, como el desconocimiento de sus necesidades específicas, la falta de formación docente y la invisibilización de su voz en los procesos escolares.

Con el cumplimiento del tercer objetivo específico, en el que se planteó: “Interpretar los significados sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la Inclusión Educativa y los Derechos Humanos desde la perspectiva de los estudiantes y docentes”, su resultado se desarrolla al identificar que los actos pedagógicos más significativos, según los participantes, no corresponden

a prácticas homogéneas o estandarizadas, sino a experiencias de cuidado, escucha y respeto. Los estudiantes interpretan como prácticas inclusivas aquellas en las que se sienten valorados, mientras que los docentes tienden a asociar la inclusión con ajustes técnicos o institucionales.

Finalmente, el cuarto objetivo específico, cuya finalidad es: “Derivar fundamentos teóricos a partir de las categorías emergentes que relacionen la educación inclusiva y la enseñanza de los Derechos Humanos por medio de actos educativos”, este se consolida plenamente en el Capítulo V, pero en este capítulo se sientan sus bases. La categorización y el análisis permiten identificar núcleos teóricos que serán desarrollados posteriormente, como el acto pedagógico ético, la alteridad como principio educativo y la inclusión como experiencia ontológica, los cuales se fundamentan en las voces de los actores escolares. A continuación, se encuentra la presentación de los resultados de la triangulación, presentando el desarrollo de las categorías.

Entre los hallazgos, se identifican resonancias significativas que configuran núcleos de sentido compartido entre los actores. Por ejemplo, *la valoración de la inclusión como principio ético* atraviesa los discursos. Los acudientes afirman que sus hijos "aprenden que todos valen lo mismo" (A2F), percepción que encuentra eco en los docentes cuando expresan que "se promueve el respeto hacia las diferencias" (DA3M) y en los estudiantes, quienes afirman: "todos somos iguales" (E2M). Este entrelazamiento de voces permite visualizar un ethos escolar que legitima los derechos humanos como fundamento de la práctica pedagógica. De forma complementaria, el reconocimiento de capacidades individuales también emerge como punto de encuentro: "la profe le reconoció que era muy bueno en matemáticas" (A1F); "se promueve que piensen diferente a través del arte" (DA2F); "me dicen que soy bueno para idiomas" (E1M). Estos testimonios evidencian un desplazamiento progresivo hacia prácticas educativas más centradas en el potencial del estudiante, en concordancia con el enfoque de capacidades de Nussbaum.

La experiencia vivida por los estudiantes aparece como la más afectada por la ruptura entre discurso y práctica. Las microviolencias, la invisibilización, la falta de representación y la superficialidad en la enseñanza de los derechos humanos muestran una asimetría entre el ideal

inclusivo y la cotidianidad escolar, a través de un hilo común que atraviesa las voces, aunque con distintas intensidades. “A veces se burlaban y nadie decía nada” (A1F); “hay barreras en la forma de comunicarse” (DA3M); “a veces se burlan y eso duele” (E2M), configurando una narrativa compartida sobre formas de exclusión simbólica que erosionan el principio de dignidad.

Frente a esto, encontramos las voces de los acudientes, que operan como mediadores críticos, pues, mientras reconocen avances, también expresan desencanto frente a las omisiones evidentes en el proceso de inclusión. Los docentes, aunque evidencian compromiso, sitúan las barreras en factores externos o estructurales, lo que podría indicar una *des responsabilización*, o un posponer o alejamiento, si se quiere, parcial del acto pedagógico inclusivo. Esto refuerza la necesidad de no solo plantear la inclusión desde una política institucional, sino como un elemento gestado desde la ética relacional que permee la cultura escolar. Y es en la cultura que se sitúa la postura de Emmanuel Levinas, en una visión del ser, que resulta iluminadora: la irrupción del otro exige una respuesta ética que aún no ha sido completamente asumida por la escuela como institución. La burla silenciada y la indiferencia institucional representan una negación del rostro del otro, es decir, una evasión del llamado ético que funda toda relación verdaderamente humana. En este sentido, la escuela no puede limitarse a instruir; debe asumir el compromiso ineludible de responder al otro con hospitalidad, cuidado y reconocimiento.

Desde la mirada freireana, estas manifestaciones de microviolencia no son hechos aislados ni meramente conductuales, sino expresiones estructurales de una cultura del silenciamiento que perpetúa relaciones de poder opresoras en el espacio escolar. Freire advierte que la opresión no solo actúa sobre los cuerpos, sino que también moldea las conciencias, generando una “cultura del miedo” que normaliza la exclusión y naturaliza la desigualdad. Cuando el estudiante afirma que “a veces se burlan y eso duele” (E2M), está dando cuenta de una experiencia de opresión que requiere ser leída desde la categoría de “denuncia” y no solo de “queja”. En este sentido, la pedagogía crítica reclama un proceso de concienciación (conscientização) que permita a los actores escolares interpretar críticamente su realidad, identificar las raíces estructurales de la exclusión y organizar respuestas colectivas orientadas a

su superación. La escuela, lejos de ser un espacio neutro, se convierte entonces en un escenario político donde se disputa el sentido de la dignidad, la voz y la presencia del otro. Así, la transformación de las barreras actitudinales y simbólicas solo será posible mediante prácticas pedagógicas dialógicas, donde los sujetos no sean objetos de intervención, sino protagonistas de su emancipación.

La participación estudiantil aparece también como punto de confluencia, aunque con matices. Los acudientes destacan que sus hijos se sienten más autónomos: “desde que participa en actividades, toma decisiones y defiende sus opiniones” (A3F). Los docentes refuerzan esta percepción, señalando su trabajo en habilidades socioemocionales: “trabajo mucho el perdón para que aprendan a resolver solos” (DA1F), mientras que los estudiantes dan cuenta de su agencia: “me siento parte de los comités” (E1M). Este reconocimiento de la voz estudiantil como actor activo permite identificar un giro hacia prácticas democratizadoras, coherentes con una educación para la ciudadanía crítica. Esta participación también se presenta como un aspecto deficitario. Aunque los docentes reconocen que “falta que haya representantes de inclusión en el gobierno escolar” (DA3M), los estudiantes expresan: “no me han invitado a comités importantes” (E2M) y los acudientes reafirman: “todavía falta que se escuche más a los niños con necesidades especiales” (A1F). Esta situación evidencia una paradoja: se promueve la participación, pero se restringe la representatividad efectiva de la diversidad.

Los resultados revelan una tensión estructural y existencial en la escuela, esto es, por un lado, el discurso institucional de respeto, inclusión y derechos humanos; por otro, la persistencia de prácticas normalizadoras de microviolencias, exclusiones sutiles, barreras pedagógicas y brechas actitudinales que limitan la vivencia plena de tales principios. Esta tensión, que atraviesa todas las fuentes, acudientes, docentes y estudiantes, remite al núcleo problemático abordado en los capítulos anteriores, en los que se plantea y fundamenta la presente investigación, es decir, la necesidad de reconfigurar el acto educativo como un acontecimiento ético y político, que reconozca al estudiante como sujeto histórico, legítimo y activo en la construcción de su proceso formativo. La ruptura entre el discurso inclusivo y las prácticas reales se expresa en las diferencias

en la adaptación curricular. Mientras los docentes señalan el uso del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), como en “uso el Diseño Universal para adaptar guías” (DA1F), los estudiantes manifiestan que estas acciones no son sistemáticas: “en algunas materias adaptan más que en otras” (E2M). Los acudientes, por su parte, relatan la dificultad de comprensión de los materiales: “las guías eran iguales para todos, a veces no entendía” (A2F). Desde el enfoque hermenéutico, esta tensión se interpreta como un desfase entre el horizonte de expectativas construido desde la política educativa y las condiciones reales de implementación.

La educación como práctica de reconocimiento y subjetivación: Desde la intención investigativa se afirma que la escuela no solo debe garantizar acceso, sino posibilitar la formación de sujetos de derecho, entendidos como personas capaces de participar críticamente en la vida social, de interpelar las normas y de ejercer su dignidad. En coherencia con esta perspectiva, los hallazgos muestran que los estudiantes no solo demandan participación, sino que la ejercen en los márgenes disponibles: se involucran en actividades, se autodefinen desde sus talentos, se posicionan frente a las injusticias. Para Nussbaum (2017), esta demanda hace parte de las 12 capacidades centrales para el funcionamiento humano, más específicamente la *Capacidad de control del propio entorno político* y la *Capacidad de afiliación*. Mientras la primera habla de “de tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación” (P. 123), la segunda trata de “ser capaz de vivir con y hacia los otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social…”

Este posicionamiento, consistente en las expresiones de los estudiantes, pero sustentables teóricamente bajo el enfoque de capacidades, se inscribe y aterriza en lo que la pedagogía crítica llama procesos de subjetivación política, es decir, modos mediante los cuales el estudiante no solo aprende, sino que se constituye como sujeto, se reconoce a sí mismo como alguien con voz, valor y agencia (Freire, 2018; Magendzo, 2006). Cuando los docentes acompañan estos procesos con apertura, escucha y ajustes razonables, la escuela deviene en espacio de emancipación; cuando los omiten o los neutralizan, se reproduce la lógica de exclusión que se pretende erradicar.

Para esto se requieren prácticas pedagógicas que alienten la participación y construcción de sentido, haciendo uso de diferentes medios, y en acciones individuales y colectivas que permitan el reconocimiento de un sí mismo con los otros.

Inclusión educativa: *más que presencia, una práctica de justicia*: Uno de los aportes teóricos más relevantes que emergen de la triangulación es la comprensión de la educación inclusiva como praxis de justicia escolar. Los testimonios de estudiantes y acudientes muestran que no basta con estar en la escuela: es necesario sentirse parte de ella, influir en sus decisiones, ser reconocido desde lo que se es y desde lo que se puede llegar a ser. Esta perspectiva resuena con el enfoque de capacidades de Nussbaum, quien plantea que toda institución educativa debe preguntarse no solo qué ofrece, sino qué permite a sus estudiantes llegar a ser. Para la autora, estas preguntas son importantes, porque "el enfoque concibe cada persona como fin en sí misma y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano" (Nussbaum, 2020. P. 38); esto, ligado al reconocimiento de la dignidad humana, pone, en el horizonte de la práctica pedagógica, el objetivo de brindar una educación que habilite el florecimiento humano.

A partir de esto, la inclusión se revela como un proceso ético que implica reconocer como nociva la lógica de la homogeneización y abrir la escuela a la diversidad de trayectorias, saberes, formas de aprender y modos de habitar el mundo. La pedagogía inclusiva, entonces, no se reduce a una técnica, sino que se constituye como una práctica situada y comprometida con el reconocimiento del otro en su diferencia, tal como se propone en el marco referencial de la tesis.

Educación en derechos humanos: de la normatividad a la vivencia: el cruce de fuentes reafirma la necesidad de una educación en derechos humanos vivida y exigible, no reducida a un enunciado formal. Como señala Magendzo, los derechos deben enseñarse en el contexto de las tensiones reales que los condicionan. Así lo denuncian los propios estudiantes: "hemos visto los derechos, pero superficialmente" (E1M), lo que interpela al sistema educativo no solo como transmisor de contenidos, sino como garante y encarnación de esos derechos en las relaciones

cotidianas. La triangulación evidencia que este tránsito aún es incipiente: aunque docentes y acudientes valoran la presencia de contenidos de DD.HH. en el currículo y algunas acciones institucionales, los estudiantes denuncian su tratamiento superficial y desvinculado de la realidad escolar. Y es que la educación en derechos humanos

> "…no sólo debiera estar presente de manera deliberada en los objetivos y contenidos de las distintas disciplinas o asignaturas de estudio, sino que hay preocupación por que esté vigente en el currículum oculto, en la cultura escolar, en su clima de organización, en el sistema de relaciones interpersonales, en los reglamentos escolares, en las formas de gestionar la escuela, etcétera." (Magendzo, 2008; 44)

Esta crítica invita a fortalecer una educación en derechos humanos situada, dialógica y problematizadora, que parta de las experiencias reales de exclusión, discriminación y vulnerabilidad que se viven en el aula. Tal como propone la intención investigativa, el objetivo no es solo que los estudiantes "conozcan" sus derechos, sino que los ejerzan, los resignifiquen y los defiendan en su cotidianidad escolar.

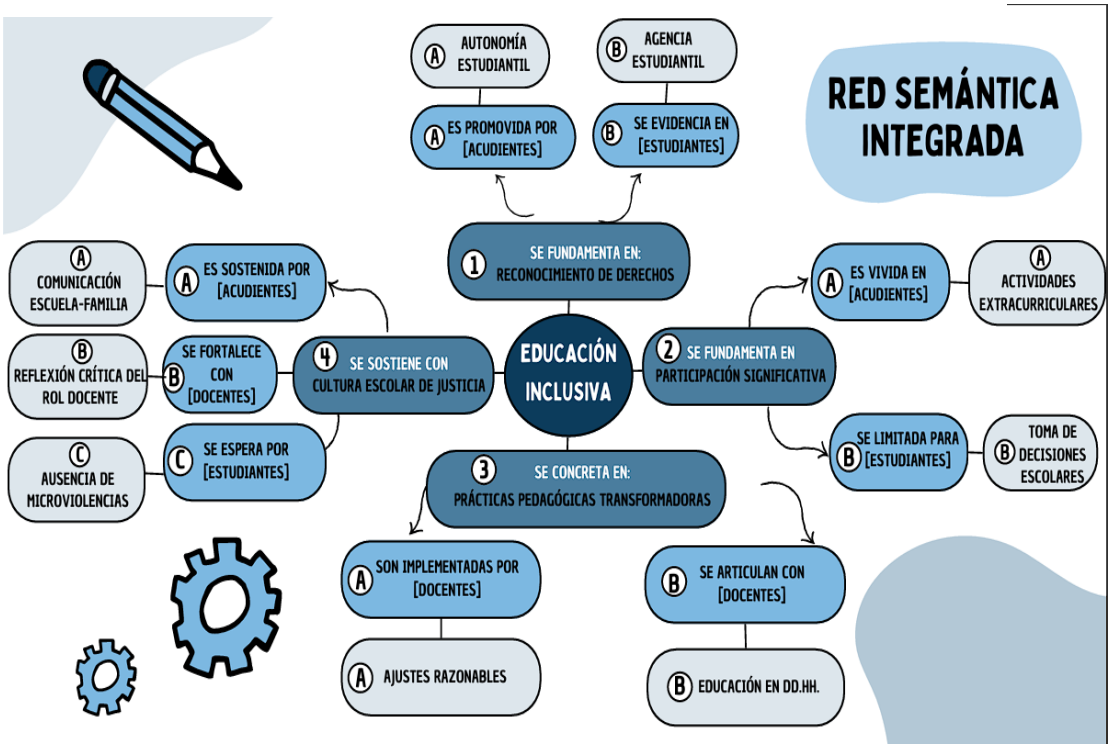
La escuela como espacio relacional: ética, afectividad y comunidad: Finalmente, la triangulación permite afirmar que los procesos inclusivos no dependen únicamente de normativas, políticas de calidad o políticas públicas, sino —sobre todo— de las relaciones humanas que se tejen en el entorno escolar. Las vivencias de acompañamiento emocional, las formas en que se aborda el conflicto, la capacidad de escucha activa y el reconocimiento afectivo emergen como factores centrales para el bienestar y el desarrollo de capacidades en los estudiantes.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el enfoque de derechos, esto implica asumir una visión de la escuela como comunidad ética, donde el otro no es tolerado, sino acogido; donde la diferencia no es corregida, sino comprendida; donde el respeto no es mandato, sino práctica diaria. Desde una perspectiva hermenéutica, inspirada en Heidegger, estas voces no deben interpretarse como simples datos, sino como manifestaciones del ser-en-el-mundo escolar, atravesado por condiciones materiales, normativas y culturales. La comprensión no se agota en

el análisis de contenido, sino que remite a la configuración de sentidos compartidos y a la irrupción de la alteridad como posibilidad de transformación.

Ilustración 27

Ilustración 27. Red Semántica integrada.



Voces y sentidos: La hermenéutica en acción frente a los resultados:

Los hallazgos de esta investigación, construidos a partir de las voces de estudiantes, docentes y acudientes, han puesto en evidencia las tensiones entre inclusión formal e inclusión vivida, entre derechos declarados y derechos efectivamente garantizados. Estas tensiones, lejos de anular el sentido de la inclusión, invitan a repensarla en profundidad.

En este marco, se articulan dos ejes teóricos fundamentales que ofrecen una lectura crítica, estructural y emancipadora de la inclusión educativa: el enfoque de capacidades humanas, formulado por Amartya Sen y Martha Nussbaum, y el enfoque de educación en derechos humanos, desarrollado en clave crítica por Abraham Magendzo. Ambos enfoques, atravesados por una ética de la justicia, permiten comprender la educación inclusiva no como un listado de adaptaciones, sino como una práctica situada que reconoce, potencia y defiende la dignidad de cada estudiante en su singularidad.

Enfoque de capacidades: inclusión como expansión de libertades sustanciales:

Desde el paradigma de las capacidades, la inclusión escolar no se reduce a la matrícula o asegurar la presencia física del estudiante ni a su tránsito formal por la escuela, sino que se comprende como la posibilidad real de *ejercer agencia* sobre su vida, de participar, expresarse, aprender, elegir y ser reconocido. Los resultados revelan que esta posibilidad es aún desigual: estudiantes que no pueden ejercer liderazgo por falta de representación, que ven invisibilizados sus talentos, o que deben gestionar solos experiencias de discriminación y exclusión cotidiana. Siguiendo a Nussbaum (2012), estas situaciones implican que se están vulnerando capacidades humanas centrales, como el desarrollo emocional, la afiliación, el juego, la razón práctica y la integridad.

Esto permite afirmar que la justicia educativa no puede evaluarse solo en términos de insumos (infraestructura, currículo, recursos), sino también —y, sobre todo— en términos de resultados humanos significativos: ¿Qué puede hacer y ser un estudiante en la escuela?, ¿cuáles

son sus oportunidades reales de florecimiento?, ¿qué libertades puede ejercer?

Desde esta lógica, la inclusión debe ser repensada como un proceso orientado a remover las barreras estructurales y culturales que impiden a los estudiantes desplegar su potencial, lo cual demanda cambios institucionales, acompañamientos diferenciados y una pedagogía centrada en la persona, no en la norma.

Educación en Derechos Humanos: pedagogía crítica para la emancipación

El Dr. Abraham Magendzo advierte que una educación en derechos humanos auténtica no puede quedarse en la formalidad curricular de contenidos sobre aspectos normativos. Para que sea transformadora, debe articularse con la experiencia vivida de los sujetos, con sus dolores, sus resistencias, sus silencios y sus luchas cotidianas.

En esta investigación, los estudiantes no solo relatan la superficialidad con que se abordan los DD.HH. en el aula, sino también cómo se vulneran esos derechos en la práctica escolar: cuando se toleran las microviolencias, cuando no hay ajustes para la diversidad, cuando sus voces no son escuchadas.

Desde la perspectiva de Magendzo (2006), esto constituye una violación pedagógica, porque el derecho a la educación no es solo el derecho a estar, sino el derecho a ser reconocido como un otro legítimo. La pedagogía de los derechos humanos, en este sentido, implica:

- Releer la realidad con sentido ético, visibilizando las injusticias estructurales que afectan a estudiantes históricamente marginados.
- Formar en el disenso y el conflicto, como habilidades democráticas indispensables para vivir en pluralidad.
- Construir memoria y resistencia pedagógica, como práctica de justicia frente al olvido, la exclusión y la repetición de la violencia.

Los docentes, en este marco, aparte de gestionar conocimiento, deben definir su práctica pedagógica como intelectuales críticos, que deben problematizar el currículum, interrogar sus prácticas y abrir espacios de reflexión y acción transformadora, como también lo advierte Giroux.

La intersección entre ambos enfoques: capacidades como derechos, y derechos como posibilidad de ser

El diálogo entre el enfoque de capacidades y el enfoque de educación en derechos humanos revela un núcleo común: ambos sitúan a la persona —su dignidad, su libertad, su proyecto de vida— en el centro del quehacer educativo. Ambos comprenden que los derechos no son enunciados vacíos, sino condiciones estructurales para el *florecimiento humano*.

Así, reconocer a un estudiante como sujeto de derecho es garantizarle la posibilidad de ejercer su agencia y expandir sus capacidades. Y viceversa: promover el desarrollo de sus capacidades es fortalecer su ciudadanía, su sentido de pertenencia, su voz en la comunidad.

La investigación ha mostrado que esta intersección aún no se ha consolidado en la práctica escolar. La inclusión sigue siendo parcial, intermitente, y muchas veces dependiente del compromiso individual de los docentes o del respaldo familiar. Esto evidencia la necesidad de pasar de un enfoque técnico-normativo a un modelo ético-político de inclusión, donde la justicia no sea un ideal externo, sino una práctica relacional cotidiana, definida desde el reconocimiento del estudiante del proceso de inclusión como ser en la diferencia.

Aportes a la pedagogía desde los DD.HH. y la inclusión

El cruce de estos enfoques con los hallazgos permite ofrecer los siguientes aportes al campo pedagógico:

- La inclusión no puede seguir siendo abordada desde la deficiencia o la compensación. Es necesario transitar hacia una pedagogía del reconocimiento, de la escucha y de la redistribución del poder en el aula. En ningún momento se trata de desconocer los procesos de individualización a partir de las condiciones médicas, sin embargo, es necesario "pedagogizar" estas acciones, vinculándolas con la realidad del aula y la institución.

- La formación docente debe incluir una perspectiva crítica sobre los DDHH y las capacidades humanas, promoviendo lecturas pedagógicas del conflicto, la diferencia y la interdependencia.

- Las políticas educativas deben abandonar la homogeneización curricular y promover diseños educativos que partan de las vidas reales de los estudiantes, no de estándares abstractos.

- La cultura escolar debe orientarse hacia la construcción de comunidades éticas de cuidado, donde el respeto y la justicia no sean contenidos, sino formas de relación y de existencia compartida.

A manera de integración y cierre interpretativo: una escuela para el ser y el estar con otros

Desde la comprensión hermenéutica, el proceso de análisis ha permitido no solo identificar categorías emergentes, sino reconfigurar comprensiones sobre la inclusión educativa, resignificándola más allá del acceso físico o de los ajustes curriculares. Tal como lo propone Gadamer (2004), comprender es siempre interpretar desde un horizonte en movimiento, y en este caso, el diálogo con las voces escolares ha develado que la inclusión auténtica se manifiesta en los gestos cotidianos de reconocimiento, en las prácticas de escucha, en la posibilidad de que cada sujeto pueda decir su palabra y ser validado en ella.

Educar desde el enfoque de capacidades y desde la pedagogía de los derechos humanos significa, en última instancia, redefinir la misión misma de la escuela. No se trata solo de gestionar conocimientos ni de preparar para evaluaciones externas. Se trata de construir una escuela en la que cada estudiante pueda ser y estar con otros en condiciones de dignidad, con oportunidades reales de elegir, participar, proponer y construir sentido. Los resultados de esta investigación han mostrado que este horizonte aún no se alcanza plenamente, pero también que existen semillas pedagógicas que lo anuncian: docentes que ajustan sus prácticas con creatividad, familias que defienden la voz de sus hijos, estudiantes que agencian silenciosamente la exclusión y la resignifican desde la esperanza.

En este horizonte, la escuela se reconfigura como espacio de acogida, donde la diversidad no es una excepción que se adapta, sino una condición ontológica que se reconoce. En este sentido, los hallazgos de esta investigación dan cuenta de un nuevo saber educativo: la inclusión como experiencia intersubjetiva de ser-con-otros, donde la pedagogía se desplaza hacia una ética de la presencia. Esta visión se articula con los aportes de Nussbaum (2017), quien propone una pedagogía basada en el florecimiento humano, la participación política y la afiliación como capacidades fundamentales que debe promover todo entorno educativo. La escuela, entonces, no es solo transmisora de saberes, sino garante de condiciones de posibilidad para que cada estudiante pueda ejercer su derecho a ser, a pertenecer y a transformar su mundo.

La presente tesis, en su trayecto analítico y teórico, ha dejado en evidencia que no es suficiente enseñar los derechos humanos: es preciso habitarlos. Como plantea Magendzo (2008), la educación en derechos humanos debe ser encarnada en la cultura institucional, vivida en los vínculos, y sostenida en prácticas cotidianas. Esta afirmación cobra sentido al constatar que los actos pedagógicos más valorados por los estudiantes no fueron aquellos relacionados con técnicas específicas, sino con experiencias de cuidado, escucha y afecto. Desde allí, la inclusión se revela como una práctica de justicia relacional, en la que el otro no es tolerado, sino acogido; no es integrado, sino reconocido en su singularidad.

En el entramado complejo de la escuela como institución social, los resultados de esta investigación permiten configurar un marco interpretativo que tensiona las nociones tradicionales de inclusión y derechos humanos desde un posicionamiento crítico, ético y hermenéutico. Las voces de estudiantes, docentes y acudientes, trianguladas sistemáticamente y analizadas a la luz de referentes como Martha Nussbaum, Amartya Sen, Abraham Magendzo, Paulo Freire y Emmanuel Levinas, evidencian que la inclusión educativa no puede ser comprendida únicamente como una estrategia de acceso, presencia o ajuste técnico, sino como un proceso profundamente humano y político, orientado a garantizar condiciones reales de libertad, reconocimiento y dignidad para todos los sujetos.

El acto pedagógico, tal como se expresa en las experiencias narradas por los participantes, se configura como un escenario de disputa simbólica entre discursos institucionales que proclaman la inclusión y prácticas escolares que, en muchos casos, la debilitan mediante exclusiones sutiles, microviolencias normalizadas y omisiones estructurales. Esta tensión revela un desfase entre el horizonte normativo de la política educativa y el acontecer cotidiano del aula, donde la dignidad del estudiante no siempre es reconocida como principio rector. La inclusión, por tanto, se presenta como una noción ambigua que convive con prácticas que la contradicen y discursos que la simplifican, lo cual exige una lectura comprensiva desde las epistemologías críticas.

Desde el enfoque de capacidades humanas propuesto por Sen y Nussbaum, la inclusión adquiere sentido en la medida en que posibilita a cada estudiante desarrollar su agencia, ejercer su libertad sustancial y proyectar una vida que valore. No basta con estar presente en la escuela; es necesario que la institución reconozca y fortalezca las capacidades centrales: la afiliación, la expresión emocional, la razón práctica, la integridad y el control del entorno. Los hallazgos muestran que muchos estudiantes aún no logran desplegar estas capacidades plenamente. La falta de ajustes significativos, la invisibilización de sus talentos, la escasa participación en instancias decisorias, y el manejo superficial de los derechos humanos en el currículo, son evidencia de una justicia educativa incompleta. Tal como plantea Nussbaum (2012), una sociedad

verdaderamente justa es aquella que se pregunta no solo por lo que da, sino por lo que permite a sus ciudadanos llegar a ser.

La voz de los docentes, en su mayoría, expresa una comprensión técnica de la inclusión, limitada al cumplimiento normativo y a la adecuación curricular, sin problematizar en profundidad el lugar del otro en el aula. Esta mirada se encuentra en tensión con los testimonios estudiantiles que demandan reconocimiento, escucha y participación genuina. En esta fractura se inscribe la noción de "violencia pedagógica" propuesta por Abraham Magendzo, quien advierte que la omisión, el silenciamiento y la neutralidad frente a la injusticia son formas de vulneración del derecho a la educación. Para este autor, la educación en derechos humanos no puede ser un listado de contenidos, sino una práctica pedagógica situada que emerge del dolor, del conflicto, de la memoria y de la resistencia cotidiana. En efecto, los estudiantes relatan cómo han aprendido sobre derechos humanos en términos abstractos, pero han experimentado su negación en los recreos, en las relaciones con algunos docentes, o en la falta de representación de sus voces en los espacios institucionales.

Desde una lectura freireana, estas experiencias deben ser leídas como denuncias, no como quejas. Freire invita a comprender la educación como práctica de libertad, lo que implica formar sujetos críticos, capaces de leer el mundo y no solo la palabra. En esta investigación, emergen indicios de esta conciencia crítica en los relatos de los estudiantes que interpelan las incoherencias del sistema escolar. La burla, discriminación e indiferencia, no son solo actos individuales, sino manifestaciones de una estructura opresora que se reproduce en lo cotidiano. En este marco, el acto educativo debe reorientarse hacia la concienciación, entendida como el proceso dialógico mediante el cual los sujetos comprenden su realidad para transformarla. La pedagogía de la inclusión, desde esta perspectiva, no se limita a adaptar, sino a politizar la experiencia educativa.

La presencia de los acudientes en esta triangulación es reveladora: ellos operan como mediadores éticos, ubicados entre la confianza en la institución y la denuncia de sus omisiones.

A través de sus relatos, se hace visible el deseo de que la escuela no solo instruya, sino que cuide, que reconozca, que se vincule con las particularidades de sus hijos. Esta expectativa se enraíza profundamente en la propuesta ética de Emmanuel Levinas, quien concibe el rostro del otro no como una mera categoría visual o conceptual, sino como un acontecimiento ético inaugural. El rostro irrumpe, desborda toda representación y obliga: no se le puede reducir ni ignorar sin traicionar su humanidad. Para Levinas, el encuentro con el otro antecede a toda categoría ontológica y exige una respuesta responsable que no puede ser postergada, neutralizada ni transferida a un protocolo. Esta responsabilidad es asimétrica, porque no se basa en contratos recíprocos, sino en el reconocimiento radical de la vulnerabilidad y dignidad del otro.

En el contexto escolar, este rostro no es una abstracción, sino el del estudiante con experiencias de vulneración —aquel cuyas condiciones sociales, culturales, emocionales o físicas lo sitúan en el margen de las dinámicas institucionales hegemónicas. Se trata de estudiantes cuyas necesidades no siempre son traducidas ni comprendidas dentro de los marcos normativos o administrativos. Ante ellos, la ética levinasiana interpela al educador de manera radical: lo convoca no a hacer por obligación, sino a responder desde la alteridad, es decir, desde el reconocimiento de que el otro no puede ser subsumido a una lógica de lo igual, de lo normado, de lo esperado.

Desde esta mirada, la inclusión no puede reducirse a un acto programático, contenido en marcos regulatorios o guías técnicas, por importantes que estas sean. La inclusión, cuando es leída a la luz del rostro del otro, adquiere el espesor de un acto ético incondicional, donde el compromiso con la diferencia no depende de la conveniencia, del recurso disponible o del calendario escolar, sino de una apertura radical al otro en su singularidad. El docente, en este sentido, no es solo un facilitador de aprendizajes, sino un sujeto ético interpelado, que escucha y rehace sus prácticas a partir de esa llamada. Comprendida así, la inclusión se convierte en una pedagogía del cuidado, de la responsabilidad, de la desposesión del saber autorreferenciado. Implica dejarse afectar por las historias que irrumpen en el aula, por los silencios que revelan ausencias estructurales, por las resistencias que cuestionan el orden escolar naturalizado. La

inclusión ética, inspirada por Levinas, no busca integrar al otro a lo mismo, sino transformar lo mismo desde el clamor del otro.

Dado su entrelazamiento conceptual y ético, resulta pertinente afirmar que la inclusión educativa, cuando se articula genuinamente con la educación en derechos humanos y con el enfoque de capacidades, debe ser concebida como una práctica de justicia relacional. Esta noción trasciende el cumplimiento normativo o la adecuación técnica, para situarse en el terreno de las relaciones humanas, donde el reconocimiento del otro no es accesorio, sino constitutivo del hecho educativo.

En este marco, la inclusión, que se vincula con asegurar presencia física del estudiante o la aplicación de ajustes curriculares estandarizados, necesita transformarse, en una experiencia viva que se actualiza en el vínculo pedagógico cotidiano, en la distribución ética del poder en el aula, en la escucha activa como gesto político, en la validación de las trayectorias diversas como fuente de saber, y en la transformación crítica de aquellas condiciones institucionales que restringen la posibilidad de ser y estar plenamente en la escuela. Así concebida, la inclusión deviene en acto de hospitalidad pedagógica, en el que el sistema educativo se vuelve permeable a la alteridad y dispuesto a transformarse desde ella.

Educar bajo este horizonte exige, por tanto, una profunda resignificación del rol docente. El educador ya no puede ser comprendido como un mero ejecutor de lineamientos externos, sino como un sujeto ético y político que habita su práctica con conciencia crítica, afectiva y situada. Su tarea no se reduce a enseñar contenidos, sino que implica comprometerse activamente con las historias, las emociones, los silencios y los proyectos de vida de sus estudiantes. Esto supone un desplazamiento epistemológico: del docente como transmisor al docente como interlocutor, como constructor de condiciones para el florecimiento humano.

Desde esta perspectiva, la inclusión se configura no como un acto caritativo, ocasional o condicional, sino como una condición estructural del derecho a la educación. Una educación que

no reconozca las diferencias y no transforme las estructuras que las oprimen, perpetúa la injusticia bajo el ropaje de la equidad formal. En cambio, esta tesis —al entretejer voces encarnadas, marcos teóricos emancipadores y reflexiones comprometidas— contribuye a delinear un horizonte educativo donde la justicia no es una promesa aplazada, sino una práctica cotidiana anclada en la dignidad.

La triangulación de voces y teorías permitió reconocer que la inclusión no se configura como una política acabada, sino como una práctica inacabada, sujeta a disputas, contradicciones y posibilidades. Desde la perspectiva de Martínez Miguélez, este proceso responde a la última etapa del análisis cualitativo: la teorización, que consiste en estructurar comprensiones complejas, generar proposiciones y construir conocimiento que sea epistemológicamente riguroso y socialmente comprometido. En este sentido, la investigación ha logrado construir un marco teórico-práctico que permite pensar la inclusión más allá del deber ser, situándola en el ámbito de lo que ocurre y de lo que podría llegar a ser.

En esta encrucijada, el desafío pedagógico es claro: no basta con incluir. Es necesario transformar las condiciones en que educamos, los vínculos que tejemos y los sentidos que atribuimos al aprendizaje, para que la escuela no sea solo una institución que "tolera la diferencia", sino un espacio ético que la celebra, la cuida y la convierte en posibilidad de justicia.

CAPITULO V

Una Educación Desde los Derechos Humanos y la Inclusión

El presente capítulo expone los principales aportes teóricos que emergen del análisis hermenéutico de las voces de estudiantes, docentes y acudientes en el contexto de esta investigación doctoral. Desde una perspectiva fenomenológica y crítica, se problematiza el acto pedagógico como acontecimiento ético, relacional y político, donde la educación en derechos humanos y la inclusión se configuran no como elementos complementarios, sino como ejes estructurales de una transformación radical de la escuela.

Este capítulo responde directamente al objetivo general del presente estudio en el cual se planteó: "generar fundamentos teóricos enfocados en el acto pedagógico orientado a la educación inclusiva desde las concepciones de los Derechos Humanos en educación básica secundaria y media vocacional". Dicho objetivo se aborda mediante el análisis riguroso de las categorías emergentes del trabajo de campo, articuladas con referentes teóricos clave, en una construcción hermenéutica situada que reconoce la experiencia educativa como acto ético, político y relacional.

En este marco, los objetivos específicos también encuentran aquí su desarrollo teórico y sistematización conceptual, de la siguiente manera:

Aportes teóricos generados a partir del primer Objetivo específico, qué específicamente

apunta a: “Develar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la educación inclusiva y los Derechos Humanos en el entorno educativo.” Este objetivo se teoriza a partir de los aportes de Gadamer, quien plantea que toda comprensión está mediada por la tradición, la historicidad del sujeto y el diálogo interpretativo. Las percepciones recogidas en la investigación permiten comprender cómo los actores escolares configuran su horizonte de sentido sobre los DD.HH. y la inclusión. Desde esta perspectiva, se integran también los planteamientos de Paulo Freire, para quien el reconocimiento del sujeto como oprimido, y su toma de conciencia, constituyen el primer paso para una educación liberadora.

Aportes teóricos generados a partir del segundo objetivo general, en el que se busca: “Comprender los desafíos que los estudiantes enfrentan en su participación de la educación inclusiva y la conciencia de los Derechos Humanos”. En este, el análisis de estas barreras se sustenta teóricamente en la noción de justicia como equidad (Sen, 2010) y en el enfoque de capacidades (Nussbaum, 2012), que señalan que no basta con el acceso formal a derechos, sino que deben existir condiciones reales para ejercerlos. La falta de ajustes razonables, las microviolencias, la homogeneidad curricular y las omisiones institucionales aparecen como expresiones de una exclusión estructural. Estas limitaciones impiden que los estudiantes desplieguen sus capacidades fundamentales, como la afiliación, el pensamiento crítico, la participación o la seguridad emocional.

Aportes teóricos generados a partir del tercer objetivo específico: “Interpretar los significados sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la Inclusión Educativa y los Derechos Humanos desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.” Este objetivo se desarrolla mediante la articulación entre los testimonios recogidos y el concepto de acto pedagógico como experiencia ética. Gadamer afirma que comprender es dejarse afectar por la palabra del otro, mientras que Magendzo plantea que la educación en DD.HH. implica tematizar el conflicto y construir una cultura escolar dialógica. Desde estas perspectivas, se interpreta que las prácticas inclusivas no son solo ajustes técnicos, sino experiencias pedagógicas fundadas en el

reconocimiento, la escucha y la reciprocidad.

Aportes teóricos generados a partir del cuarto objetivo específico que es: “Derivar fundamentos teóricos a partir de las categorías emergentes que relacionen la educación inclusiva y la enseñanza de los Derechos Humanos por medio de actos educativos.” Este objetivo se consolida en este capítulo a través de la sistematización de los ejes teóricos que emergen de la triangulación: a.) la inclusión como ética del reconocimiento; b.) el docente como mediador ético y no como mero transmisor de contenidos; c.) el currículo como territorio de sentido y no como contenedor estandarizado; y d.) la escuela como comunidad interpretativa. Estos fundamentos se vinculan con las nociones de alteridad (Levinas), ser-con-el-otro (Heidegger) y agencia moral (Freire, Magendzo), permitiendo repensar el acto pedagógico como acción emancipadora.

Así, el presente capítulo cumple con el desarrollo teórico de todos los objetivos de la investigación, proponiendo una reconfiguración del quehacer educativo desde una pedagogía crítica de los Derechos Humanos orientada a la inclusión, la justicia y la dignidad escolar.

A la luz del enfoque fenomenológico-hermenéutico, y con base en los marcos teóricos del enfoque de capacidades humanas y la educación en derechos humanos, se construyen a continuación las principales conclusiones analíticas y propositivas del trabajo investigativo, las cuales pueden resumirse en la siguiente tabla:

***Tabla 26**. Síntesis Conceptual del Capítulo V.*

Eje teórico emergente	*Categorías interpretadas*	*Fundamento filosófico/pedagógico*	*Aportes a la pedagogía inclusiva*

Ontología del estudiante de inclusión	Ser-con-el-otro, reconocimiento, agencia, dignidad	Heidegger (Mitsein), Gadamer (formación y diálogo), Levinas (otredad)	El estudiante es sujeto relacional, no objeto de intervención. La inclusión se comprende como acto ontológico y no solo técnico.
Vivencia situada de los DD.HH.	Derechos encarnados, microviolencias, escucha, respeto	Magendzo (DD.HH. vividos), Freire (conciencia crítica), Nussbaum (afiliación, seguridad emocional)	La educación en DD.HH. se basa en prácticas cotidianas de reconocimiento y cuidado, no en contenidos normativos.
Reconfiguración del rol docente	Mediación ética, cuidado, interpretación, diálogo	Martínez Miguélez (docente interpretante), Freire (educador crítico), Gadamer (diálogo educativo)	El docente es facilitador de subjetividades, no transmisor de contenidos. Es mediador ético y político del acto pedagógico.
Currículo ético y plural	Participación de manera activa, expresión subjetiva, vínculos afectivos	Ainscow (currículo abierto), Nussbaum (capacidades expresivas), Freire (creación de sentido)	El currículo debe abrirse a la experiencia, la diversidad y la afectividad. Debe generar justicia relacional.
El conflicto como recurso pedagógico	Disenso, participación, agencia, ruptura del silencio	Magendzo (2006), Freire (dialógica y praxis), Giroux (conflicto educativo)	El conflicto es posibilidad de pensamiento, no error disciplinario. Debe ser tematizado como insumo formativo.

Nota: Autoría propia.

1. Inclusión como horizonte ontológico y no solo como estrategia técnica

Acorde a los propósitos de la investigación, se realiza una aproximación a lo que sería el abordaje teórico sobre el estudiante que se encuentra inscrito en el proceso de inclusión. Pero ¿Por qué una ontología de la inclusión? Durante el proceso iterativo del tratamiento de resultados, la pregunta sobre qué hallazgo puede ser relevante como aporte pedagógico desde la formación, la referencia constante al ser desde el enfoque de derechos humanos brinda una primera aproximación hacia el planteamiento de la inclusión como enfoque ontológico. Este planteamiento está implícito en la propuesta del Dr. Magendzo, cuando realiza la invitación de la

transformación de la educación, que invita a transformar todo el aparataje, estructuras políticas, sociales y de conocimiento, relacionado con educación.

Incorporar una visión ontológica en el marco de esta tesis no es un gesto accesorio, sino una decisión epistemológica y ética profundamente coherente con los hallazgos y propósitos de la investigación. Esta perspectiva permite trascender los enfoques centrados en políticas, recursos o categorías diagnósticas, para situar la inclusión educativa en el plano del ser, es decir, comprenderla como una condición constitutiva de la existencia humana en el espacio escolar. En efecto, una inclusión pensada ontológicamente no se pregunta primero qué hacer con el estudiante diferente, sino cómo como asumir un compromiso —como docentes, instituciones y comunidad— en relación con su presencia, su diferencia y su dignidad.

Este enfoque resulta especialmente relevante, porque al analizar las voces de estudiantes, docentes y acudientes, lo que emerge no es solo una demanda por ajustes o accesos, sino por reconocimiento, pertenencia y posibilidad de ser-con-otros sin temor a ser negado. La ontología, en tanto reflexión sobre el modo de estar en el mundo, permite nombrar estas vivencias no como excepciones o casos, sino como expresiones legítimas de una existencia que interpela al que educa. De este modo, articular la inclusión con una ontología del ser —inspirada en Heidegger, Magendzo y la ética del otro de Levinas— habilita una comprensión más profunda de la justicia educativa: no como garantía abstracta, sino como posibilidad concreta de habitar la escuela como lugar de apertura, cuidado y co-construcción de sentido.

Por tanto, esta tesis se enmarca en una apuesta decidida por desplazar la inclusión desde una lógica de integración hacia una lógica de reconocimiento relacional, donde el estudiante no es incluido en algo que ya está dado, sino que participa activamente en la construcción de aquello que puede llegar a ser. Esta es, en última instancia, una propuesta pedagógica y política que asume que educar es, también, crear mundo juntos.

Pero ¿Qué es lo que transforma?, desde la propuesta de Magendzo, la transformación se realiza desde las prácticas educativas, con estrategias de la pedagogía crítica y desde el enfoque de derechos humanos. En sus planteamientos, acertadamente se fundamenta en el discurso sobre la otredad, la alteridad y la relación intrapersonal, discurso sustentado directamente en Levinas y otros. En la propuesta de Magendzo, la transformación del horizonte pedagógico se realiza de manera crítica, razón por la cual, y desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se justifica realizar un planteamiento del horizonte ontológico de la inclusión. Este giro hermenéutico implica reconocer que educar no es simplemente enseñar contenidos o adaptar estructuras, sino acoger existencias múltiples en sus trayectorias incompletas, y permitir que esas existencias configuren la escuela como un espacio de sentido compartido.

Este no sería el primer ejercicio realizado en el tema, pues encontramos el trabajo de Aldo Ocampo (2017), que plantea la epistemología de la inclusión desde la ontología neo-materialista, y que define desde "La educación inclusiva es una herramienta heurística y analítica que asume un férreo compromiso de carácter micro político encargado de interrogar cómo el saber disponible en su concepción dominante contribuye a la reproducción silenciosa de condiciones de desigualdad." (Ocampo, 2021). El trabajo del Dr. Ocampo se desarrolla dentro de los campos de la política y la subjetivación, mientras que los planteamientos recogidos a continuación, se realizan desde un enfoque más cercano a la fundamentación de ser en Heidegger y los hallazgos de la investigación.

Aunque los marcos legales y administrativos definen la inclusión a partir de políticas de flexibilización, ajustes razonables o planes individuales de apoyo, los testimonios recogidos revelan una vivencia mucho más profunda y existencial. Para los sujetos entrevistados, la inclusión se configura como una experiencia relacional de acogida, respeto y validación de la diferencia. Reconstruyendo la voz de los estudiantes, la inclusión idealmente comporta la vivencia de la participación, sin miedo o censura, en un entorno de aceptación y escucha, donde la burla

no vehiculiza la exclusión implícita, situación propia de las violencias simbólicas e indirectas.

Desde la filosofía hermenéutica de Martin Heidegger, esta comprensión nos remite al concepto de *Mitsein* o ser-con-el-otro, una estructura ontológica fundamental de la existencia humana. Heidegger (1993) señala que no existimos aislados, sino que somos constitutivamente seres-en-el-mundo-con-otros, en una relación que no es sólo de coexistencia o interacción social, sino de relevancia para la comprensión de la naturaleza del ser en su totalidad. Comprenderse a uno mismo en el "ser ahí" (el modo de existencia concreta en el mundo) exige la posibilidad de "ver a través" de uno mismo y del mundo hacia esa dimensión del "ser con" otros. Solo así se comprende la esencia del ser, que está inextricablemente vinculada con la existencia social y relacional del ser humano.

> El "ser relativamente a otros" no es sólo una peculiar e irreducible "relación de ser"; en cuanto "ser con", es ya con el ser del "ser ahí". Sin duda no cabe negar que el vivo conocerse mutuamente sobre la base del "ser con" depende con mucha frecuencia de la amplitud en que se comprenda a sí mismo en el caso el peculiar "ser ahí"; pero esto sólo quiere decir hasta qué punto permite "ver a través" de él o no se ha desfigurado el esencial "ser con" otros, lo que sólo es posible si en cuanto "ser en el mundo" es el "ser ahí" en cada caso ya con otros. La "proyección sentimental" no es lo que constituye el "ser con", sino algo sólo posible sobre la base de éste y motivado por los predominantes modos deficientes del "ser con" en lo que tienen de inevitables. (Heidegger,1993. P. 141- 142)

El estudiante de inclusión no es una categoría técnica ni un sujeto “deficitario” que requiere ajustes, sino un ser en el mundo que exige ser reconocido como tal. Ontológicamente, es un sujeto que habita la escuela desde la diferencia, cuyas experiencias vitales interpelan a la institución a transformarse en un espacio ético, plural y acogedor. Las voces de los estudiantes, docentes y acudientes muestran que este estudiante se construye en la relación: “Él es parte del colegio. Lo tienen en cuenta”. Esta inclusión no se reduce a estar presente físicamente, sino a ser considerado legítimo, con voz y agencia. Heidegger nos recuerda que el ser está siempre en relación, en un “ser-con-otros” (Mitsein), y es esta apertura lo que configura la existencia del estudiante de inclusión como un ser llamado a ser con y para otros.

Desde esta perspectiva, la inclusión no es un resultado a evaluar, sino un proceso abierto, ético y relacional, donde cada encuentro pedagógico se convierte en un acontecimiento de reconocimiento. En ese marco, el rol del docente —como garante sensible de vínculos significativos— adquiere un carácter fundacional: su responsabilidad no se reduce a aplicar ajustes, sino a reconfigurar las condiciones mismas del estar juntos, donde cada estudiante pueda desplegar su voz, su deseo, su proyecto. Este enfoque ontológico invita, además, a superar la visión fragmentada del estudiante como "caso", "perfil" o "diagnóstico" para comprenderlo como un *ser con otros* que habita y transforma el mundo escolar desde su diferencia. Las vivencias recogidas en esta investigación muestran que allí donde hay escucha, acogida y reconocimiento, hay también potencia de subjetivación, agencia y justicia vivida.

Estos resultados no tienen nada que ver con el análisis de recursos destinados para la educación, ni con la asignación real de recursos para la gestión en el aula, no se trata de negar la necesidad material de recursos para la educación. El presente aporte se dirige a la redefinición, señalada por varios autores (Ainscow, Echeita, Booth, etc.) de ir hacia una escuela incluyente, menos centrada en la condición particular de cada estudiante. El docente se convierte en garante de condiciones de posibilidad para que cada estudiante despliegue su potencial, desde un acompañamiento situado y sensible.

Las vivencias del estudiante de inclusión están atravesadas por tensiones entre reconocimiento y exclusión. Muchos testimonios dan cuenta de situaciones de invisibilización, microviolencias simbólicas, y falta de ajustes adecuados: "A veces me irrespetan y tengo que pedir que me respeten" (E2M). Sin embargo, también se visibilizan experiencias de acogida, vínculos significativos y empoderamiento: "Me siento parte de los comités, ayudé en decisiones" (E1M). La inclusión se vive como un acontecimiento existencial que permite la afirmación del ser. Desde una mirada fenomenológica, estas vivencias son modos de habitar el mundo escolar con sentido, de ser reconocidos en la diferencia sin temor a ser corregidos o excluidos.

Desde este marco de comprensión, el "ser con otros" es esencial para la existencia y el entendimiento del ser, y solo en esa relación puede acaso el ser humano comprender su propia existencia en toda su profundidad. La escuela, en tanto espacio formativo, debe entonces reconocer que la inclusión no es una política añadida, sino una condición del ser que enseña y del ser que aprende. Gadamer (1999), por su parte, refuerza esta idea al afirmar que toda comprensión es dialógica y se produce en el encuentro con el otro; por tanto, la escuela solo puede comprender y educar si se abre a la alteridad.

Los estudiantes experimentan los derechos humanos no como un contenido curricular, sino como una realidad encarnada o negada en las relaciones cotidianas. Con respecto a estas disrupciones en la enseñanza-vivencia de los derechos humanos, Magendzo (2006) sostiene que “los derechos no se enseñan, se viven”, y los testimonios corroboran esta afirmación: “Sé cuáles son mis derechos y mis deberes”, pero también “me toca pedir que me respeten” (E2M). Existe, entonces, una fractura entre el discurso institucional y la práctica escolar. El estudiante reconoce los derechos humanos cuando es escuchado, valorado, cuando sus emociones importan. La superficialidad del tratamiento de los DDHH en algunas aulas genera desencanto y desafección, lo que Magendzo denomina “vaciamiento pedagógico del discurso de derechos”.

Transformar las prácticas escolares desde esta visión implica cuestionar profundamente el lugar que se otorga a la diversidad: ¿es tolerada o es constitutiva del aprendizaje? Una inclusión ontológica desplaza la mirada desde lo normativo a lo relacional, donde el sujeto no es adaptado al sistema, sino que el sistema se transforma desde el sujeto. Esto exige revisar las estructuras de evaluación, los esquemas curriculares y las formas de relación pedagógica para que dejen de operar como dispositivos de control y pasen a ser mediaciones éticas.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la

> dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.
>
> La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mando después y viceversa. (Freire, 1970, P. 94)

Las habilidades del estudiante de inclusión se potencian cuando hay espacios de expresión, afecto y creatividad. Los relatos coinciden en señalar que las asignaturas como educación artística, ética y educación física son vividas como más inclusivas, porque permiten "demostrar lo que sé hacer" sin miedo al juicio normativo. También se destaca la importancia del vínculo pedagógico con la profesional de apoyo: "Él había hecho una buena conexión con ella… le hacía caso" (acudiente). Estas experiencias muestran que las estrategias más efectivas no son las uniformes, sino las situadas, empáticas y abiertas al diálogo. La inclusión, en este sentido, se construye desde la pedagogía del cuidado y la escucha activa.

En términos de política educativa, esta comprensión invita a una revisión del paradigma de inclusión dominante, que muchas veces opera bajo lógicas de eficiencia, medición y categorización. Frente a ello, una inclusión ontológica apuesta por políticas de cuidado, de reconocimiento y de transformación institucional profunda. No se trata de aplicar ajustes, sino de construir comunidades educativas que se redefinen continuamente desde el respeto radical a la diferencia.

El ambiente escolar es vivido como una atmósfera ambigua: a veces hostil, a veces protectora. Según Magendzo, el ambiente escolar tiene un impacto formativo profundo, porque es allí donde se negocia la dignidad, la diferencia y la convivencia. Los estudiantes sienten que "cuando hay respeto, el ambiente mejora" (DA1F), pero también reportan injusticias no gestionadas o respuestas institucionales insuficientes ante el conflicto. Desde una mirada ontológica, el ambiente no es solo un contexto, sino una experiencia vivida que moldea el ser del

estudiante, habilitando o inhibiendo su desarrollo. Cuando la escuela se convierte en un espacio de acogida, afecto y participación, el estudiante florece; cuando prima la indiferencia, se repliega y se desvincula.

Por todo lo anterior, esta tesis sostiene que la inclusión debe ser entendida como forma de ser y estar en el mundo escolar, no como simple protocolo. Una escuela inclusiva no "añade" a los diferentes, sino que se reconoce a sí misma como espacio común y en devenir, permanentemente fundado en la apertura al otro, al conflicto y a la pregunta.

> Baste decir que la tarea de incluir plenamente a las personas con discapacidades y de dar apoyo a sus capacidades humanas requiere de una nueva concepción de la cooperación social y de las motivaciones humanas de la misma, un enfoque teórico centrado en la benevolencia y el altruismo, y no en el mero beneficio mutuo. (Nussbaum, 2020)

En suma, la inclusión educativa, cuando es asumida como horizonte ontológico, subvierte las jerarquías y desactiva los binarismos que han sostenido históricamente la exclusión. Lo que se propone, finalmente, es una ética educativa que se construye en el lazo, que transforma la normatividad en hospitalidad y que redefine lo educativo como una praxis sensible, justa y compartida. Esta no es una meta alcanzada, sino una apuesta permanente, inacabada, y por ello profundamente pedagógica. Porque donde hay alteridad, siempre hay posibilidad de educar.

2. Reconfiguración del rol docente y del currículo

Integrar este enfoque ontológico y relacional en el campo educativo no solo beneficia a los estudiantes, sino que representa una potente oportunidad de resignificación para el propio quehacer docente. Al comprender la inclusión no como una carga administrativa o una práctica regulada por decretos, sino como una posibilidad de encuentro con el otro en su singularidad, el docente se reconecta con la dimensión ética y transformadora de su rol. En lugar de operar como

ejecutor de normativas, se reconoce a sí mismo como sujeto político y reflexivo, capaz de construir sentido junto a sus estudiantes.

Los discursos estudiantiles y los análisis hermenéuticos de los fragmentos recogidos en esta investigación revelan un patrón elocuente: los espacios donde los estudiantes se sienten más incluidos no son necesariamente los ligados a las asignaturas tradicionales, sino aquellos que habilitan la creatividad, el diálogo y la expresión subjetiva —como la educación artística, la ética, la educación física y los proyectos integrados. Estas áreas, al ser menos reguladas por lógicas evaluativas estandarizadas, permiten que emerjan formas diversas de ser y estar en la escuela, generando un clima de acogida y validación identitaria. Este hallazgo interpela directamente al currículo como dispositivo político-pedagógico, y plantea con claridad la necesidad de su reconfiguración desde una mirada inclusiva, afectiva y crítica. En lugar de replicar estructuras jerárquicas del saber, el currículo debe abrirse a las narrativas de los sujetos, flexibilizar los contenidos y modos de enseñanza, y permitir que el conocimiento se construya en diálogo con la experiencia, la emoción y el contexto. En palabras de Ainscow (2011), esto supone pasar de un currículo centrado en la estandarización a uno que reconozca y celebre la diversidad como valor pedagógico.

Los nuevos sentires que emergen en el trabajo de tesis no solo ilustran necesidades no atendidas, sino que también ofrecen potentes herramientas interpretativas para leer las dinámicas del aula desde una hermenéutica del cuidado, del reconocimiento y de la apertura al otro. Se trata de una pedagogía que reconoce que el error no es un fallo, sino un punto de partida; que el conflicto no es un obstáculo, sino un territorio de sentido; y que la diferencia no es una desviación, sino una riqueza para el aprendizaje colectivo. En este tránsito, el docente no solo enseña: se reinventa. Reaprehende su práctica desde la escucha, revisita sus certezas con humildad crítica y se implica en la construcción activa de una escuela que no incluya por integración, sino por transformación. Esta figura docente, al convertirse en mediador ético y epistémico, participa de una praxis que no solo transmite saberes, sino que produce comunidad, dignidad y justicia en cada acto educativo.

Asimismo, esta perspectiva amplía el repertorio de estrategias docentes al proponer prácticas pedagógicas más empáticas, dialógicas y contextualizadas. Le brinda al maestro el respaldo teórico y ético para sostener espacios afectivos sin que eso suponga pérdida de rigor; por el contrario, promueve un rigor afectivo y ético, en el cual educar significa implicarse en la construcción del mundo común. Así, este enfoque no solo empodera al estudiante, sino que dignifica y rehumaniza la labor docente.

El currículo, en tanto dispositivo político y cultural, debe abrirse a las narrativas de los sujetos, flexibilizar sus contenidos y formas, y permitir que el saber se construya en diálogo con la experiencia. Como señala Ainscow (2011), la inclusión requiere un currículum abierto a la diversidad de formas de ser, conocer y expresar. Esta apertura exige un cambio de paradigma: del currículo centrado en la estandarización y la evaluación cuantitativa, al currículo como experiencia viva y situada, que toma en serio las preguntas, trayectorias y contextos de sus estudiantes.

Esta transformación curricular no puede darse sin una reconfiguración profunda del rol docente. El docente debe convertirse en mediador ético, político y cultural, capaz de abrir el aula a la diferencia y de sostener con dignidad los procesos de subjetivación de sus estudiantes. Esta figura docente implica competencias éticas (empatía, cuidado, reconocimiento), hermenéuticas (escucha, interpretación, diálogo) y políticas (lectura del contexto, posicionamiento crítico, agencia transformadora). En palabras de Paulo Freire (1997), educar es un acto político porque siempre implica una toma de posición ante la realidad, en la cual, el docente debe asumir una postura crítica y abierta hacia la realidad.

Los hallazgos también muestran que los espacios de mayor inclusión son aquellos donde el docente permite el conflicto, reconoce la subjetividad del estudiante, y se posiciona como co-aprendiz. En consecuencia, el aula deja de ser un espacio de control y cumplimiento disciplinar, y se convierte en un laboratorio ético de sentido, donde los estudiantes no solo aprenden

contenidos, sino que se constituyen como sujetos de derecho, con voz, historia y proyecto. Una escuela que apuesta por esta reconfiguración curricular y docente no solo mejora sus indicadores de inclusión, sino que fortalece la democracia interna, la creatividad, el pensamiento crítico y la justicia relacional. Así, la educación se desplaza del cumplimiento normativo hacia la emancipación ética, y el docente recupera su lugar como intelectual transformador al servicio de la dignidad humana.

Es importante destacar que la reconfiguración del rol docente y del currículo no constituye únicamente una innovación metodológica o una respuesta estratégica ante la diversidad del aula: es, ante todo, una decisión ontológica y política sobre el tipo de escuela que se quiere construir. Esto supone cuestionar las matrices de normalización que han sustentado históricamente la organización curricular y el ejercicio docente, en las que el saber escolar ha sido jerarquizado, homogeneizado y despojado de su dimensión subjetiva, situada y relacional. Desde esta perspectiva, el currículo debe entenderse no solo como un conjunto de contenidos, sino como un campo de disputa simbólica donde se configura qué saberes tienen legitimidad, quiénes pueden hablar y desde dónde se puede construir conocimiento. Reconfigurarlo, entonces, implica desestabilizar la lógica meritocrática y estandarizadora que tiende a invisibilizar a estudiantes cuyas trayectorias vitales no se ajustan al molde dominante. Significa, por tanto, abrir el currículo a la incertidumbre, al conflicto y al sentido, aludiendo a lo que Freire denominaba una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta única.

Este desplazamiento exige también una revisión profunda y crítica de las formas de evaluación, entendidas no solo como técnicas de medición, sino como prácticas sociales que configuran sentidos sobre el éxito, el fracaso y el valor del conocimiento. En muchos casos, las evaluaciones tradicionales operan como dispositivos de exclusión simbólica, al imponer criterios homogéneos que no reconocen la pluralidad de trayectorias, estilos de aprendizaje y formas de expresión presentes en el aula. Al hacerlo, refuerzan las desigualdades estructurales y silencian a quienes no encajan en el molde normativo.

Una evaluación inclusiva debe romper con la lógica vertical de control y jerarquización, para convertirse en una práctica dialógica y situada. No se trata únicamente de adaptar instrumentos, sino de reconocer la diversidad como fuente legítima de saber, donde lo emocional, lo corporal, lo relacional y lo creativo adquieren estatus epistémico. En este sentido, evaluar implica habilitar múltiples lenguajes para que los estudiantes expresen lo que saben y lo que significan, desde sus contextos y experiencias. Las entrevistas, los portafolios, las autoevaluaciones, las narrativas y los proyectos colaborativos emergen como formas más potentes y éticas de valorar los procesos de aprendizaje.

Esta concepción transforma la función misma de la evaluación: deja de ser un fin en sí misma o una herramienta de control, para convertirse en un acto pedagógico que acompaña, orienta y potencia la construcción de sentido. Como señala Magendzo (2006), el acto evaluativo en un enfoque de derechos humanos debe resguardar la dignidad de quien aprende, permitiéndole mostrarse en su singularidad sin temor al juicio estandarizado. Desde esta mirada, evaluar no es calificar, sino acompañar procesos de subjetivación, de emergencia del pensamiento propio y de construcción colectiva del conocimiento. Una evaluación inclusiva, crítica y relacional no es un complemento metodológico, sino una pieza clave de justicia educativa, ya que permite reconocer y celebrar las voces que históricamente han sido silenciadas, devolviéndoles legitimidad y agencia en la escena pedagógica.

En este giro transformador, el rol docente adquiere centralidad no por el control que ejerce, sino por la capacidad de interpelar y ser interpelado, de sostener la complejidad del aula como espacio político y afectivo. El docente como sujeto hermenéutico no “tiene” la verdad, sino que la construye con sus estudiantes en una praxis dialógica y situada. Esto demanda una ética de la presencia: estar con, escuchar, preguntar, sostener. Como señala Larrosa (2006), el maestro no enseña lo que sabe, sino lo que es —su manera de estar con los otros, su disponibilidad al encuentro, su sensibilidad ante el acontecimiento.

En definitiva, la reconfiguración del currículo y del rol docente es condición necesaria para una educación inclusiva que no tema a la diferencia, sino que la reconozca como fuente de transformación. Este tránsito no será fácil ni inmediato, pero constituye una apuesta radical por una escuela capaz de acoger lo diverso, de narrar otras historias y de construir, junto a sus estudiantes, horizontes de justicia vivida y dignidad compartida.

3. Hacia una pedagogía del reconocimiento: la educación como acontecimiento ético

Uno de los hallazgos centrales ha sido comprender el acto educativo como experiencia de encuentro entre subjetividades, donde el reconocimiento del otro se convierte en una condición de posibilidad para el aprendizaje, la participación y la justicia escolar. En las voces estudiantiles encontramos expresiones que sugieren una relación entre sentirse escuchados, valorados y respetados como elemento importante de mejora de su experiencia educativa, además de facilitar su construcción de identidad como sujetos con derechos y agencia.

Desde esta perspectiva, se propone una pedagogía del reconocimiento, aporte que se fundamenta en los planteamientos Nancy Fraser, así como en la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas. Esta pedagogía implica que la dignidad del otro no se concede, sino que se afirma en la relación educativa. Se trata de superar prácticas de tolerancia pasiva para avanzar hacia una ética del cuidado y la interpelación mutua, donde el educador asume un rol activo como sujeto político y transformador (Fraser 2012; Magendzo, 2006). Introduciendo la teoría de Fraser a la propuesta metodológica de educación en valores de Magendzo (2006, 2008), agregar una capa de justicia social basada en la representatividad, para lo cual, es necesario garantizar el reconocimiento y representatividad de todos los estudiantes, y una forma de construir estas dimensiones es mediante la revisión y la expansión del marco conceptual que define quiénes son

los sujetos de justicia, en este caso, de derecho a la educación y representatividad social, cultural y política de la educación.

Abordando este planteamiento desde la pedagogía crítica, es necesario generar dialogo sobre sobre los temas de educación, inclusión y acción pedagógica, en el que se deben tratar las cuestiones del «cómo», es decir, los procedimientos y procesos institucionales que aseguren una participación efectiva y legítima de los estudiantes marginados o excluidos. Esto puede vehiculizarse con debates inclusivos y democráticos en todos los niveles educativos, en los cuales las decisiones sobre quién participa y cómo se reconocen las identidades sean resultado de deliberaciones abiertas y plurales. Esto, desde el análisis de Sen y Nussbaum, significa una revisión de los estados de derecho y desigualdades implícitos en la educación.

La inclusión no puede comprenderse si no es en clave de alteridad y diálogo. Una lectura interpretativa desde Gadamer, en una aplicación de la comprensión fenomenológica a la vida, pondría al estudiante no como un “caso” a adaptar, sino como un otro legítimo con quien se co-construye sentido. Así, el horizonte del estudiante interrumpe y renueva el horizonte del educador. La fusión de horizontes es aquí la base de una escuela comprensiva, no como estructura que “integra” sino como espacio que permite que el otro me diga algo que yo no sabía que podía saber (Gadamer, 2017).

Con respecto al otro, en la búsqueda de garantías de derechos, más allá de los actos declarativos de valores, Fraser también nos invita a realizar actos de profundización del reconocimiento, en un mapeo, que para el caso global, Fraser los plantea como social y político, pero que en el caso de las escuelas, debe ser de reconocimiento de las estructuras, los grupos, las asociaciones, centros y agrupaciones formales y no formales, es decir, los que tienen una voz curricularizada y evidente, pero también de los que no tienen la misma voz, por no estar

organizado en estructuras pedagógicas reconocibles, y brindar representatividad social y cultural dentro de la vida escolar, en el reconocimiento de valores, acciones, aportes y oportunidades en el entorno escolar. Esto plantea un reto en el tema de alteridad, pues la acción no curricularizada también puede traer voces no deseables dentro del ámbito escolar. Sin embargo, conocer y dialogar es preferible a no escuchar e ignorar.

> Que estos desacuerdos sean ahora explícitos representa la superación del primero de los dogmas del igualitarismo: el supuesto tácito del «quién» nacional con total ausencia del debate que debiera hacerse. Ciertamente, muchos teóricos de la justicia se remiten todavía al marco keynesiano-westfaliano, pero ahora deben argumentar a su favor abiertamente, frente a otras alternativas. Al disputar a las claras sobre las relativas ventajas de marcos alternativos, los filósofos políticos han despertado por fin de su sueño dogmático relativo al «quién». (Freiser, 2012)

Es natural encontrar dentro del currículo elementos de reconocimiento de representatividades a través de los proyecto de ley, dirigidos a trabajar temas de interés y formación complementaria al trabajo desarrollado en el aula, entre los cuales encontramos “Catedra de la paz”, La Educación para la justicia y la paz“ y el PESCC como los principales para generar representatividad social y política, activando liderazgos entre la población escolar, su forma de dar representatividad es a través de valores sociales o institucionales definidos. Freiser invita a hacer una revisión gramatical, a reorientar las acciones que llevan al reconocimiento y encontrar una voz para todos, así sea reconociendo los disensos.

Por ello, el reconocimiento no es una simple categoría añadida al discurso de la inclusión, sino el fundamento mismo de una pedagogía transformadora, que entiende la educación como práctica relacional y ética en constante apertura al otro. Reconocer al otro —como insiste Fraser— implica redistribuir poder simbólico y material, visibilizar lo que ha sido marginado, y construir condiciones para que todas las voces puedan intervenir en la vida escolar desde su singularidad. En este sentido, una pedagogía del reconocimiento no solo exige revisar las

estructuras escolares, sino también los marcos de inteligibilidad que definen quién puede ser considerado estudiante legítimo, qué saberes son considerados valiosos, y desde dónde se autoriza la participación. Tal revisión demanda una política educativa que supere la lógica de las excepciones y abrace una justicia estructural, donde la representatividad no sea un privilegio ocasional, sino una práctica sistemática de apertura y hospitalidad.

A su vez, este planteamiento invita a complejizar la comprensión de la alteridad en contextos escolares. Reconocer no implica homogeneizar ni instrumentalizar al otro para confirmar certezas preexistentes, sino estar dispuesto a ser afectado por su diferencia, incluso cuando esta interpela nuestras prácticas, valores o relatos institucionales. Se trata, como sugiere Gadamer, de permitir que el otro me diga algo que no sabía que podía saber, interrumpiendo las seguridades del horizonte propio para dar lugar a un entrecruzamiento genuino de mundos. Así entendida, la educación no es un proceso lineal de transmisión de contenidos, sino un acontecimiento ético que ocurre en la relación, en la escucha, en la pregunta que desestabiliza.

En cada gesto de apertura al otro, la escuela puede reconfigurarse como lugar de transformación mutua. En cada voz que logra ser oída, se hace posible una justicia educativa que no clausura la diferencia, sino que la celebra como posibilidad constitutiva del aprendizaje y la vida democrática. Integrar una pedagogía del reconocimiento no es solo una propuesta metodológica; es una toma de posición ante el mundo. Es afirmar que la dignidad no se administra, se afirma; que la justicia no se decreta, se construye; y que la educación, si quiere ser verdaderamente inclusiva, debe habitar el riesgo, la fragilidad y la potencia del encuentro con el otro. Solo así la escuela puede dejar de ser un espacio de integración vertical para convertirse en un territorio común, abierto al disenso, la memoria y la posibilidad de nuevos comienzos.

4. *El acto pedagógico como práctica situada de justicia escolar.*

La reflexión en torno al acto pedagógico, enmarcado como práctica situada de justicia escolar, permite consolidar una categoría transversal que articula los ejes fundamentales de esta investigación: el reconocimiento, la inclusión ontológica y la justicia relacional. Esta categoría —la pedagogía situada de justicia— emerge del entrelazamiento entre teoría y experiencia, y se nutre de las voces recogidas en las entrevistas que, lejos de demandar soluciones técnicas, reclaman relaciones significativas, reconocimiento y horizontes de posibilidad. Desde esta perspectiva, la pedagogía situada de justicia se configura como una praxis educativa que, en lugar de aplicar normativas de forma mecánica, lee críticamente las condiciones institucionales y simbólicas que configuran el aula como espacio de poder, afecto y subjetivación. En ella, el docente se comprende como agente ético capaz de abrir grietas en la estructura para que emerjan nuevos modos de ser, de aprender y de estar con otros.

Esta categoría dialoga directamente con los aportes de Fraser (2012), Sen (2000), Nussbaum (2011), Levinas y Gadamer, al plantear que la justicia no es solo redistributiva ni declarativa, sino encarnada: se juega en la experiencia del estudiante al sentirse visto, nombrado, representado, protegido y con derecho a transformar el mundo que habita. De ahí que la escuela no deba ser entendida como espacio cerrado, sino como lugar en movimiento, donde el acto educativo se convierte en acontecimiento ético de reconocimiento mutuo. En esta clave, la pedagogía situada de justicia no es una fórmula, sino una apuesta ontológica: una forma de habitar el oficio docente con conciencia crítica, disposición afectiva y apertura permanente a la alteridad. Esta categoría no clausura el análisis, sino que invita a seguir preguntando cómo se construyen las condiciones para que cada estudiante sea reconocido en su dignidad y cómo el sistema escolar puede dejar de incluir desde la norma para comenzar a transformarse desde el vínculo.

Los hallazgos de esta investigación permiten identificar una tensión persistente entre los discursos institucionales que promueven la inclusión y los derechos humanos, y las prácticas

escolares que, en su cotidianidad, reproducen dinámicas de exclusión, discriminación y omisión. Esta brecha se evidencia en múltiples formas de microviolencias simbólicas: gestos de indiferencia hacia las necesidades de estudiantes diversos, ausencia de adaptaciones significativas, prácticas pedagógicas normalizadoras y estructuras escolares que privilegian el rendimiento por encima de la participación. Estas prácticas no son marginales ni excepcionales, sino expresión de una cultura escolar que aún no ha sido interpelada profundamente por una ética de la inclusión.

En este contexto, el acto pedagógico necesita ser resignificado como una práctica situada de justicia escolar, es decir, como una intervención que no es neutra ni descontextualizada, sino que se enmarca en condiciones históricas, culturales y políticas concretas que deben ser leídas críticamente. Esta resignificación implica comprender la justicia no como un principio normativo abstracto o una meta externa a la escuela, sino como una experiencia relacional que se actualiza en cada interacción, en cada gesto de reconocimiento, en cada posibilidad de redistribuir simbólicamente la palabra, los afectos y el saber.

> La igualdad de libertades para alcanzar nuestros fines no puede nacer meramente de la igualdad en la distribución de bienes primarios. Tenemos que examinar las variaciones interpersonales en la transformación en capacidades para procurar nuestros fines y objetivos, de los bienes primarios (y, más ampliamente, de los recursos). (Sen, 2000. P. 170)

Como lo han propuesto Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2011), la justicia no puede evaluarse únicamente por la distribución de recursos, sino por las libertades reales que tienen las personas para desplegar sus capacidades. Desde esta lógica, no basta con garantizar el acceso a la escuela si el espacio educativo no habilita condiciones para la agencia, el aprendizaje significativo y el reconocimiento. Las capacidades se ven erosionadas no solo por la precariedad material, sino también por el peso de estructuras simbólicas que reducen al estudiante a su diagnóstico, que silencian su voz o que le exigen ajustarse a una normalidad que no le representa.

El aula, por tanto, se convierte en el principal escenario donde se juegan estas tensiones. Y es allí donde el acto pedagógico puede devenir en acontecimiento ético si se asume como una práctica crítica, afectiva y situada. Esta perspectiva demanda leer con lucidez las relaciones de poder que atraviesan la escuela: ¿Quién tiene derecho a ser escuchado? ¿Qué saberes son validados? ¿Qué trayectorias son acompañadas con respeto y cuáles son desestimadas? Estas preguntas no son meramente reflexivas, sino que tienen un impacto directo en la calidad de la experiencia educativa y en la configuración de los sujetos de derecho.

Reivindicar el acto pedagógico como práctica de justicia implica también una transformación del rol docente. No se trata de heroizar la figura del maestro, sino de reconocer su capacidad de agencia para tensionar las estructuras, sostener vínculos y construir condiciones de posibilidad para que cada estudiante pueda habitar la escuela con dignidad. Esta agencia no es individual ni espontánea: se cultiva en el marco de comunidades pedagógicas reflexivas, que colocan en el centro del trabajo educativo la ética del cuidado, la justicia situada y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, esta concepción invita a repensar la escuela como institución, cuestionando su organización jerárquica, su gramática evaluativa y sus modos de legitimar los saberes. Apostar por el acto pedagógico como práctica de justicia escolar es, en última instancia, comprometerse con una educación que no solo instruya, sino que transforme; que no solo integre, sino que reconozca; que no solo enseñe, sino que genere condiciones para que cada estudiante sea escuchado, respetado y empoderado desde su propia diferencia.

5. Aportes de una pedagogía crítica de los derechos humanos

La inclusión auténtica y el respeto por los derechos humanos en contextos escolares no se construyen únicamente desde normativas o contenidos programáticos, sino desde prácticas cotidianas que interpelan la vida real de los estudiantes y sus entornos. La presente investigación,

al recuperar las voces de estudiantes, docentes y acudientes, evidencia que muchos de los discursos institucionales sobre derechos humanos, aunque bienintencionados, no logran traspasar la frontera de lo declarativo hacia lo vivencial. De ahí que se plantee la necesidad de repensar la educación en derechos humanos desde una clave crítica, situada y dialógica, que no huya del conflicto, sino que lo asuma como posibilidad transformadora.

Los hallazgos evidencian que los derechos humanos se presentan como contenido transversal o como parte de la formación ciudadana, pero en la experiencia cotidiana de los estudiantes, docentes y acudientes, persisten formas estructurales de vulneración simbólica: exclusión de la participación, falta de empatía, omisiones frente al maltrato, microviolencias naturalizadas.

En este escenario, se hace necesario asumir una pedagogía crítica de los derechos humanos, en la línea propuesta por Abraham Magendzo (2006), tal y como señala Barba (1997), los derechos humanos cumplen una función normativa, reguladora de las interacciones sociales. Por ello, en muchos casos su enseñanza se apega a esa función, sin permitir espacio a la dialogicidad ni a la integración del conflicto como principio didáctico. “El conflicto no es necesariamente negativo, por el contrario, puede ser una fuente de reflexión, análisis y aprendizaje” (Magendzo, 2006, p. 64). Desde esta óptica, el conflicto debe dejar de entenderse como un error disciplinario para ser concebido como motor del pensamiento crítico y de la práctica emancipadora.

Los fragmentos analizados evidencian que cuando los estudiantes participan en debates, expresan desacuerdos o denuncian injusticias, muchas veces son silenciados o corregidos, en lugar de ser escuchados y acompañados. Esta reacción institucional representa una pérdida de oportunidades pedagógicas para trabajar el conflicto como experiencia educativa. Se confirma, entonces, una tendencia a la normatividad moralizante y punitiva, que impide canalizar el disenso como parte del desarrollo democrático.

En consecuencia, una pedagogía crítica parte del principio de que los derechos no se enseñan, se viven. Cuando un estudiante es escuchado, respetado, valorado, cuando se atienden sus necesidades y se reconocen sus formas de expresión, se está haciendo educación en derechos humanos. Este tipo de educación demanda espacios de diálogo genuino, metodologías participativas y estructuras institucionales permeables a la revisión, la autocrítica y el cambio. No basta con mencionar los derechos en el currículo, es necesario encarnarlos en las dinámicas institucionales, en las formas de relación, en los mecanismos de toma de decisiones.

Asimismo, Magendzo insiste en que la educación en derechos humanos debe ser situada: "una pedagogía de los derechos humanos debe partir de los contextos y experiencias de los sujetos" (2006, p. 58). Esto implica tematizar pedagógicamente las microviolencias cotidianas, como los comentarios discriminatorios, la omisión frente al bullying o la desatención de las diferencias culturales, emocionales o afectivas. Solo si la escuela tematiza estos aspectos —no como desviaciones, sino como asuntos políticos y éticos— podrá convertirse en un espacio de transformación social.

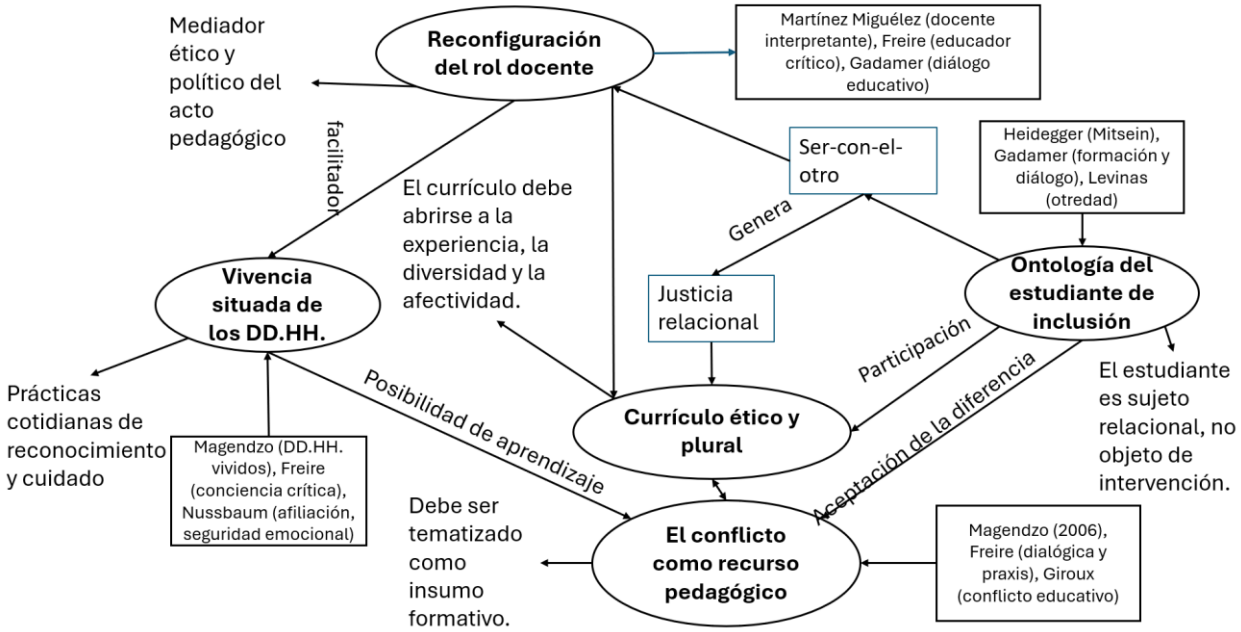
Desde esta comprensión, el aula debe transformarse en un escenario donde el conflicto se asuma pedagógicamente. Esto requiere formar al profesorado no solo en normativas, sino en habilidades éticas, dialógicas y afectivas que le permitan habitar el conflicto como posibilidad pedagógica. El reto no es evitar el conflicto, sino generar marcos reflexivos y afectivos donde este pueda resignificarse en clave formativa. Como señala Magendzo, se trata de una pedagogía que renuncia a la neutralidad y asume un compromiso claro con la dignidad.

En definitiva, una pedagogía crítica de los derechos humanos no se agota en la teoría ni en la formación cívica tradicional, sino que apuesta por transformar la experiencia escolar cotidiana en una práctica ético-política. Allí donde el respeto, la escucha y la participación son reales, los derechos humanos se vuelven tangibles; allí donde se silencia, se homogeniza o se excluye, se erosionan. Esta pedagogía no demanda nuevos programas, sino una nueva sensibilidad institucional, dispuesta a asumir que educar en derechos humanos es, en última

instancia, educar en la humanidad del otro.

Ilustración 28.

Ilustración 28. Síntesis de aportes teóricos de la tesis.



Nota: Autoría propia.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES FINALES

Reconfigurar la Escuela desde la Dignidad y la Justicia: Consideraciones Finales y Propuestas Transformadoras

El proceso investigativo desarrollado en esta tesis doctoral permitió alcanzar de manera rigurosa y coherente los objetivos propuestos en su fase inicial. A continuación, se presentan las principales evidencias de cumplimiento desde una perspectiva reflexiva y articulada con los hallazgos, el análisis teórico y la propuesta de transformación pedagógica:

El objetivo general se concretó en los capítulos IV y V, a través de un proceso de interpretación de las voces de los actores educativos y la sistematización de fundamentos teóricos que vinculan el acto pedagógico con el reconocimiento, la alteridad, el conflicto y la justicia escolar. Se propuso una serie de lineamientos para una pedagogía ética, situada y transformadora desde los Derechos Humanos, donde se generaron fundamentos teóricos enfocados en el acto pedagógico orientado a la educación inclusiva desde las concepciones de los Derechos Humanos en educación básica secundaria y media vocacional.

Para el objetivo específico uno, las percepciones fueron recogidas y analizadas en el capítulo IV mediante entrevistas y grupos focales, revelando tanto comprensiones normativas

como vivenciales de la inclusión. La triangulación por fuentes permitió interpretar las tensiones entre lo formal y lo experiencial, destacando la necesidad de una cultura escolar basada en el reconocimiento, desde el develamiento de las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la educación inclusiva y los Derechos Humanos en el entorno educativo.

Con el Objetivo Específico número 3, los desafíos fueron evidenciados en categorías como microviolencias, barreras institucionales, omisiones docentes y exclusiones simbólicas. Estos elementos fueron interpretados desde el enfoque de capacidades de Nussbaum y Sen, y desde una lectura crítica de las prácticas escolares, pues se logró alcanzar un horizonte de comprensión sobre los desafíos que los estudiantes enfrentan en su participación de la educación inclusiva y la conciencia de los Derechos Humanos.

En el tercer objetivo específico, el análisis hermenéutico desarrollado en el capítulo IV, y su proyección teórica en el capítulo V, permiten comprender el acto pedagógico como experiencia ética de acogida, hospitalidad, cuidado y construcción dialógica del conocimiento. Esta interpretación se sustenta en Gadamer, Freire y Magendzo, autores claves en la interpretación de los significados sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la Inclusión Educativa y los Derechos Humanos desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.

Finalmente, el cuarto objetivo específico, se concretó en el capítulo V, donde se estructuran fundamentos teóricos como la inclusión como ética del reconocimiento, el docente como mediador ético, el currículo como territorio de sentido y la escuela como comunidad interpretativa. Se articuló una propuesta de transformación que reconoce la educación en DD.HH. como experiencia vivida y situada, fruto de la derivación de fundamentos teóricos a partir de las categorías emergentes que relacionaron la educación inclusiva y la enseñanza de los Derechos Humanos por medio de actos educativos.

La presente investigación doctoral permitió develar, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, los sentidos profundos que adquiere la inclusión educativa cuando es vivida,

narrada y experimentada por sus protagonistas cotidianos: estudiantes, docentes y acudientes de una institución educativa pública colombiana. En esta perspectiva, la inclusión deja de ser un mandato normativo o una política de integración para convertirse en una experiencia ontológica de reconocimiento, o en su defecto, de negación. Este giro en la mirada permitió comprender la inclusión no solo como condición administrativa o técnica, sino como experiencia de existencia, como posibilidad de ser-en-el-mundo escolar con dignidad, voz y agencia, desde la diferencia.

A través de una metodología hermenéutica-fenomenológica, se dio voz a estudiantes, acudientes y docentes, en diálogo con marcos teóricos como la pedagogía crítica (Freire, Magendzo), el enfoque de capacidades (Nussbaum, Sen) y la ontología del ser-con (Heidegger, Gadamer), articulados con los marcos normativos nacionales. Esta sección final sintetiza las consideraciones más relevantes del proceso investigativo, en consonancia con las realidades del contexto colombiano, y a la luz del estudio sectorial elaborado por la Contraloría General de la República (2024).

Los hallazgos de la investigación evidenciaron que la inclusión puede ser considerada como una experiencia humana válida, cuando sus protagonistas son escuchados, valorados, cuando participan sin temor al juicio o a la sanción. En sus palabras, sentirse incluido significa “que no se burlen de mí”, “que me dejen hablar”, “que me tengan en cuenta”. Estas expresiones revelan que la inclusión se funda en la vivencia del reconocimiento, no en su formalización legal. Sin embargo, también emergieron situaciones reiteradas de exclusión simbólica, invisibilización, omisión docente y barreras institucionales que impiden el desarrollo pleno de sus capacidades. Así, la tensión entre el derecho enunciado y el derecho vivido aparece como uno de los núcleos estructurales de la investigación.

Desde la voz docente, se reconocen esfuerzos individuales y afectivos por acoger la diferencia, pero también se visibiliza el desgaste, la falta de formación, la ausencia de apoyo profesional, y las limitaciones impuestas por un currículo estandarizado que deja poco margen para el reconocimiento de las trayectorias singulares. En muchos casos, la inclusión es tratada

como una responsabilidad adicional, desarticulada del proyecto pedagógico de la institución. Este desfase entre intención y posibilidad genera un clima institucional ambivalente, donde se tensiona el deseo de justicia educativa con las exigencias del sistema escolar.

Los hallazgos de la investigación revelaron que la inclusión debe asumirse como un horizonte ontológico y ético, que redefine el ser de la escuela como espacio de aprendizajes y encuentros. Las voces de los sujetos evidenciaron una profunda tensión entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas: aunque existen documentos, manuales, decretos y orientaciones, las experiencias de exclusión simbólica, indiferencia o falta de apoyos persisten como parte estructural del sistema escolar.

Sin embargo, el mismo análisis interpretativo ha permitido visibilizar prácticas escolares relevantes, como el acompañamiento afectivo, el trabajo en proyectos, la apertura al diálogo, la participación de manera activa de los estudiantes, el desarrollo de actividades socioculturales. Estas experiencias, aunque dispersas, se constituyen en "gérmenes de inclusión" que pueden ser fortalecidos a través de una transformación del currículo, del rol docente y de la cultura institucional. Tal como relató un estudiante: “Yo en artística me siento bien, ahí no me juzgan. Puedo expresar lo que pienso”. Y como complementó una docente: “Cuando los dejamos ser, ellos florecen”.

En este sentido, el Estudio Sectorial de la Contraloría General (2024) confirma y amplía esta lectura crítica al demostrar que 8 de cada 10 estudiantes con discapacidad no están caracterizados dentro del SIMAT, que existe una deserción del 5,19% en esta población, y que las regiones con mayor afectación son el Centro Oriente, el Caribe y el Pacífico. De igual manera, el estudio sectorial resalta que problemáticas como la falta de recursos, la desarticulación institucional, la baja formación docente y la poca participación de las familias siguen siendo barreras estructurales. Sin embargo, a través de los datos de la presente investigación, es posible sugerir que el mayor reto no es únicamente técnico ni económico, sino ontológico: ¿qué escuela queremos ser? ¿qué tipo de sujeto estamos formando? ¿qué significa incluir desde el

reconocimiento del otro como legítimo otro?

Este diagnóstico permite anclar las propuestas de esta tesis en datos objetivos que evidencian la urgencia de transformar el sistema educativo colombiano desde una perspectiva interseccional, crítica y territorializada. Desde esta perspectiva, se sugiere avanzar hacia un nuevo horizonte de políticas públicas en Colombia, que deje de centrarse exclusivamente en la caracterización y cobertura, y que se proponga garantizar condiciones reales de participación, agencia y pertenencia para todos los estudiantes, en especial para aquellos históricamente marginados.

Desde una perspectiva interseccional, es necesario comprender cómo interactúan diversas dimensiones de la exclusión —como la discapacidad, la pobreza, la ruralidad, el género o el origen étnico— para configurar experiencias diferenciadas de vulneración. No todos los estudiantes viven la exclusión de la misma manera, y por ello, las respuestas institucionales deben reconocer estas intersecciones, evitando miradas homogéneas o reduccionistas. Desde una perspectiva crítica, se impone la necesidad de cuestionar no solo la falta de implementación normativa, sino los propios supuestos sobre los cuales se organiza la escuela.

La crítica permite develar los mecanismos de poder simbólico, las rutinas que invisibilizan, los discursos que patologizan, y propone, en su lugar, una pedagogía de la alteridad, del conflicto y del reconocimiento. Y desde una perspectiva territorializada, es urgente considerar las diferencias regionales en cuanto a acceso, recursos, formación y participación. No puede haber una política única de inclusión que ignore las condiciones reales de infraestructura, ruralidad o conflicto social que enfrentan muchas escuelas en Colombia. Las soluciones deben surgir desde el contexto, con participación de manera activa de las comunidades.

Las políticas públicas, como el Decreto 1421 de 2017, ofrecen un marco normativo importante, pero su implementación continúa siendo deficiente, fragmentada o reducida a formalismos. Por ello, esta tesis propone que toda política de inclusión debe ir acompañada de

una pedagogía situada, sensible al conflicto, a las narrativas de los sujetos y a las condiciones materiales de la escuela. En este contexto, el análisis de las políticas públicas adquiere un lugar fundamental, pues el decreto constituye un avance relevante al establecer rutas, apoyos y responsabilidades institucionales. Sin embargo, realizando una lectura crítica de su implementación, a la luz de los resultados, se revela que el PIAR, concebido como herramienta de flexibilización pedagógica, se reduce frecuentemente a un documento formal, sin efectos reales sobre la práctica. La falta de seguimiento, la escasa formación docente en enfoques críticos, y la ausencia de acompañamiento interinstitucional limitan la capacidad de esta norma para transformar la experiencia escolar de los estudiantes.

Por su parte, la Ley 2216 de 2022 amplía el espectro de atención al incluir a estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, lo que representa un avance en el reconocimiento jurídico de la diversidad. No obstante, su enfoque continúa anclado en una perspectiva médica y psicopedagógica que no problematiza las estructuras escolares que reproducen la exclusión. La ley introduce la necesidad de ajustes, pero no cuestiona los marcos de evaluación ni los imaginarios institucionales que definen qué es aprender, participar o pertenecer en la escuela.

Frente a esta lectura crítica de la normativa, los hallazgos de esta tesis proponen una comprensión ontológica y ética de la inclusión. Desde la filosofía hermenéutica, en particular desde la categoría heideggeriana del *ser-con* (*Mitsein*), se reconoce que el estudiante de inclusión no es un otro a integrar, sino un ser que cohabita, que transforma, que interpela. Su presencia no es un reto, sino una oportunidad para reinventar la escuela. La inclusión, en esta clave, no es un destino alcanzable, sino un proceso continuo de apertura escucha y cuidado. Implica reconocer que el conflicto, como afirma Abraham Magendzo, no es una disfunción, sino el punto de partida de la formación ética.

Desde el enfoque de capacidades propuesto por Martha Nussbaum y Amartya Sen, se entiende que el derecho a la educación solo se cumple si existen condiciones reales para desarrollar las capacidades humanas. Esto implica garantizar no solo el acceso, sino también la

participación significativa, la expresión de la subjetividad, el desarrollo emocional, la posibilidad de elegir y de construir un proyecto de vida con sentido. En la medida en que la escuela niega estos espacios o los subordina a lógicas de rendimiento y normalización, vulnera derechos fundamentales y debilita su función ética.

En consecuencia, esta tesis propone que la educación inclusiva no debe entenderse como un componente adicional de la escuela, sino como su fundamento ético y político. Una escuela que no se transforme en función de la diferencia reproduce las formas más sutiles y persistentes de exclusión. Por ello, se hace necesario reconceptualizar el rol del docente como mediador ético y del currículo como espacio afectivo, relacional y político. También se requiere revisar el PIAR como herramienta viva y contextualizada, integrada al proyecto pedagógico, y no como cumplimiento formal. La articulación de la Ley 2216 con el enfoque de capacidades permitiría avanzar hacia modelos más justos de evaluación y acompañamiento, centrados en el bienestar integral del estudiante.

En definitiva, esta tesis doctoral concluye que la inclusión es una apuesta por la justicia, no como ideal abstracto, sino como práctica cotidiana de reconocimiento, diálogo y transformación. Implica cuestionar el modelo de escuela que excluye en nombre de la homogeneidad, para construir otro donde la diferencia no sea una amenaza, sino el punto de partida de una pedagogía verdaderamente humanizadora. La perspectiva de Gadamer reafirma que comprender al otro no es absorberlo en mi sistema de ideas, sino dejar que su voz resuene en mi horizonte. La educación inclusiva se nutre de esta actitud hermenéutica, que no busca la uniformidad, sino la apertura ética a la pluralidad. Así, la pedagogía deja de ser aplicación de normas y se convierte en diálogo transformador. Desde esta perspectiva, educar desde los derechos humanos no es solo una obligación legal, sino una opción ética, que convierte a la escuela en un espacio de hospitalidad, emancipación y construcción colectiva de sentido.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2017). Pasos para la inclusión en las escuelas. Recuperado de http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/

Alessandrini, G. (2017). El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Balaguer, I.; Castillo, I.; Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación Revista de Psicología del Deporte, vol. 17, núm. 1, 2008, pp. 123-139. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, España

Barba, J. (1997). Educación para los derechos humanos. México: Fondo de Cultura Económica

Berger, P. y Luckmann, T. (2010). La construcción de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

Booth & Ainscow (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. España. OEI – FUHEM

Canizales Bonilla, J. T., Zúñiga Trujillo, Y. M., & Henao Morales, L. Y. (2022). Repensar las prácticas pedagógicas en la primera infancia desde la inclusión y diversidad. Indagare, (10), 1–10. https://doi.org/10.35707/indagare/1003

Castillo Sanguino, Narciso. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. Nº20. Año 10, pp. 7- 18 https://acortar.link/pr4vnb

Contraloría General de la República. (2024). *Educación inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana - Una mirada desde la gestión fiscal*. Bogotá, D.C.: Contraloría General de la República. Recuperado de

Corte constitucional de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.

Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Barcelona, España. Editorial Anthropos.

Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 35(1), 185–206. https://doi.org/10.14201/teri.27699

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2018). Por una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires. Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2017). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. G. (2017). Verdad y método II. Salamanca: Sígueme.

Gajardo, K. (2022) Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.

Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. Revista Educación, política y sociedad, 5(1), 11-38.

García Sotelo, G. M. (2016). El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid.

Giné, C. et al (2016). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona, Horsori Editorial.

González Sánchez, J. C. (2023). Los derechos de los niños con diversidad funcional en el modelo de los Derechos Humanos: Una justificación del reconocimiento e implementación de la educación inclusiva.

Gutiérrez, M. M. (2022). Procesos de apropiación de las maestras frente a los discursos de la inclusión: comprensiones desde la experiencia. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/18253.

Guzmán Olaya, A. J. (2021). Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/54

Han, B. C. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder.

Heidegger, M. (1993) Ser y tiempo. México. Editorial FCE

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw Hill Education. https://www.contraloria.gov.co/documents/20125/5202763/ESTUDIO+SECTORIAL+-+Educaci%C3%B3n+Inclusiva+-+12_04_2024.pdf/d9e2e4d0-e1d6-de57-53e8-d5674554d7b5?t=1717510659206

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento Bucaramanga (2024). Datos en bruto sin publicar sobre la Encuesta de Convivencia y Clima Escolar.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Educación y Pedagogía, 18, [s/p]. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065

Levinas, E. (2003). Totalidad e infinito. Salamanca, Ediciones Sígueme.

Lizcano-Gómez, K. G., Soto-Céspedes, J. C., Montes-Gallego, C. A., & Celis-Méndez, J. R. (2022) Educación Inclusiva. Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la Revisión Sistemática de la literatura. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 10(3), 103-113. doi: 10.15649/2346030X.3071

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile. LOM Ediciones.

Magendzo, A. (2008). La escuela y los derechos humanos. Mexico. Ediciones Cal y Arena.

Martínez Miguélez, M. (2004) Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas

Martínez Miguélez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico (3ª ed.). México: Editorial Trillas.

Mercado Benítez, A. C. (2022). Prácticas pedagógicas en el contexto de una educación inclusiva: una vía metodológica de interlocución social, para el reconocimiento de la diversidad (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115, Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2007) Educación para todos. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

Ministerio de Educación Nacional (2017) Ley 1421 Por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Ministerio de Educación Nacional (2022) Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y Políticas de acogida, bienestar y permanencia. https://ote.mineducacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-09/Desercio%CC%81n.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022) Ley 2216 Por medio de la cual se promueve la educación

inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje

Muñoz Escutia, J. M. (2023). Otredad estatal desde el contractualismo clásico: propuestas iniciales desde Hobbes, Locke y Rousseau. Inmanere,2, 56–69. https://doi.org/10.21703/2735-797X.2023.2120

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://sdgs.un.org/2030agenda

Naranjo Tamayo, D. C. (2020). La discapacidad desde el enfoque de las capacidades humanas, propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum. En Escobar, N., Naranjo, D., Ríos, M., Henao, A., & Gallego J. (Eds.), La diversidad y el otro una propuesta socio jurídica (pp. 34-47). Universidad Libre de Colombia.

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. España. Editorial Paidós.

Nussbaum, M. (2017). Las mujeres y el desarrollo humano. España. Editorial Herder.

Nussbaum, M. (2020). Crear capacidades. Ciudad de México: Editorial Paidós.

Ocampo González, A. (2021). *Epistemología de la educación inclusiva*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, *12*(2), 438-452. Universidad Católica Luis Amigó. https://www.redalyc.org/journal/4978/49787046300

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.bing.com/ck/a?!&&p=add361ee92261017739cc060bc41790567756c9bf58b498c568697e8757a8adcJmltdHM9MTczOTU3NzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=01a6ee45-ed63-6442-19cb-fbd7eccc65ef&psq=Declaraci%c3%b3n+Universal+de+los+Derechos+Humanos+(1948)+pdf&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cub2hjaHIub3JnL2VuL1VESFIvRG9jdW1lbnRzL1VESFJfVHJhbnNsYXRpb25zL3Nwbi5wZGY&ntb=1

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9db942659e3ec76a0b2e659abcda7e806b73d22d071f5da2741ed57111be4463JmltdHM9MTczOTU3NzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=01a6ee45-ed63-6442-19cb-fbd7eccc65ef&psq=Convenci%c3%b3n+sobre+los+Derechos+de+las+Personas+con+Discapacidad+(2006)&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cub2hjaHIub3JnL2VzL2luc3RydW1lbnRzLW1lY2hhbmlzbXMvaW5zdHJ1bWVudHMvY29udmVudGlvbi1yaWdodHMtcGVyc29ucy1kaXNhYmlsaXRpZXM&ntb=1

ONU. (2017). Directrices de la ONU sobre la Educación Inclusiva. https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d82a631a021ddb6ab22b152c26aee5e4ce2e6

7edc6a9aa9edbdf7ac73679ce69JmltdHM9MTczOTU3NzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=01a6ee45-ed63-6442-19cb-fbd7eccc65ef&psq=Directrices+de+la+ONU+sobre+la+Educaci%c3%b3n+Inclusiva+(2017)&u=a1aHR0cHM6Ly91bmVzZG9jLnVuZXNjby5vcmcvYXJrOi80ODIyMy9wZjAwMDAxNzc4NDlfc3Bh&ntb=1

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión utilizada: GPT-4)

Organización de Estados Iberoamericanos y UNESCO (2009). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura

Ortiz Huerta, M. G., y Zacarías Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, e-794. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794.

Reverter Oliver, B. (2019). Inclusión del alumnado con discapacidad sensorial y traducción audiovisual en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana: un estudio exploratorio.

Robledo Rodríguez, A. Inclusión y diferencia: análisis comparativo (Chile y Colombia) y fundamentos filosóficos en la perspectiva de los Derechos Humanos. DIXI, vol. 25, n°. 1, enero-junio 2023, 1-23. DOI: https://doi.org/10.16925/2357-5891.2023.01.03

Rousseau, J. (2019). Emilio o de la educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Santamaría-Cárdaba, N.. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. Educação E Pesquisa, 46, e220165. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165

Secretaría de Educación; SEB. (2024). Informe de Gestión Cuarto Trimestre. https://www.seb.gov.co/wp-content/uploads/2025/01/Cuarto-informe-de-gestion-SEB-firmado-300125.pdf

Sen, A. (2021) Nuevo examen de las desigualdades. Madrid, Alianza Editorial.

Suárez, Y. (2019). Constructo teórico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria. Tecnología y Didáctica, 28(1), 1-15. https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/515

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas

Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=es

UNESCO (2005). 2. Marco de Inclusión de la UNESCO. https://www.bing.com/ck/a?!&&p=cf46545827c7331c52de540c3241607c87a553a2bdbbe7db297f6b0cdc4d8aafJmltdHM9MTczOTU3NzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=01a6ee45-ed63-6442-19cb-fbd7eccc65ef&psq=Marco+de+Inclusi%c3%b3n+de+la+UNESCO+(2005)&u=a1aHR0cHM6Ly91bmVzZG9jLnVuZXNjby5vcmcvYXJrOi80ODIyMy9wZjAwMDAxNzc4NDlfc3Bh&ntb=1

UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

UNICEF (2024) ¿Qué son los derechos humanos? https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos

Uribe Ochoa, C. (2022). Agentes, procesos y factores configuradores de cuatro experiencias significativas en educación inclusiva con estudiantes con discapacidad en el departamento de Santander. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/79

Zapata, O. (2005). La Aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis y herramientas socioeducativas. Ed. Pax México

ANEXOS

ANEXO 1. Tabla de Categorización Acudientes

Categoría Principal	*Subcategoría*	*Categorías Emergentes*	*Fragmentos de la Entrevista*
Educación Inclusiva y Derechos Humanos	Derechos y Autodeterminación	- Desarrollo de la autonomía	"Que le ha ayudado a ella a tomar sus propias decisiones." (A3F) "Cuando las niñas dicen: 'vamos a jugar tal cosa', ella decide si sí o no." (A3F) "Desde que lo animamos más, él ha aprendido a organizar sus cosas." (A2F)
		- Acompañamiento familiar	"Nos sentamos con ella y le comunicamos." (A3F) "Siempre venimos a las reuniones, aunque no siempre nos enteramos de todo." (A1F) "Le pedí a una compañerita que me mande fotos para estar pendiente." (A2F)
		- Percepción de derechos escolares	"Que le den la educación que le corresponde." (A2F) "Yo siempre he visto que intentan solucionar los problemas." (A1F) "Ella se siente bien porque puede participar como todos." (A3F)
		- Autopercepción de la diferencia	"Siempre me dice que se siente diferente." (A1F) "A veces se junta más con niños pequeños, porque se siente más a gusto." (A2F) "Al principio no hablaba

			con nadie, ni en la casa ni en la escuela." (A3F)
Educación Inclusiva y Derechos Humanos	Acceso y Participación	- Participación sociopolítica	"Ella ha podido votar sola." (A3F) "Una vez fue representante, aunque no pudo asistir siempre." (A1F)
		- Acceso a eventos y actividades	"Este año la dejaron participar en las Inter clases." (A3F) "Al principio se metió en danzas y música, luego se fue retirando." (A1F) "Le encanta participar en fútbol, aunque a veces se desanima." (A2F)
		- Inclusión en dinámicas escolares	"Se sientan a su lado para ayudarle." (A3F) "Se ha adaptado, aunque a veces siente que le echan la culpa de todo." (A2F)
		- Obstáculos físicos y sensoriales	"No alcanza a ver el tablero." (A1F) "A veces se duerme en clase por el medicamento." (A3F)
Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos	Barreras físicas, pedagógicas y sociales	- Discriminación y estigmatización	"Camilo le hacía muchas bromas." (A2F) "A veces se siente aislada porque usan palabras feas." (A1F) "En el antiguo colegio no la incluían en actividades." (A3F)
		- Invisibilización docente	"Nos enteramos solo cuando salen las notas." (A2F) "No sabíamos que había que incluirla desde el principio." (A3F)
		- Barreras de	"A veces uno no se

		comunicación	entera de todo." (A1F) "No conocíamos qué programa debía seguir." (A3F)
		- Brechas en accesibilidad y ajustes razonables	"Las guías eran de 22 preguntas, todas igual para él." (A2F) "No sabíamos que había ajustes que podían ayudarle más." (A1F)
Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos	Recursos para apoyar la inclusión	- Apoyo de pares	"Algunos compañeros se sientan a su lado para explicarle." (A3F) "El grupo se preocupa y le explican las cosas." (A2F)
		- Apoyo institucional diferenciado	"La profesora de apoyo estaba muy pendiente." (A2F) "Las orientadoras nos han hecho los análisis y planes de estudio." (A3F)
		- Participación parental	"Siempre he tratado de participar en lo que puedo." (A1F) "Nos consultan cuando inician el año escolar." (A3F)
		- Comunicación familia-escuela	"Siempre que he venido he sentido buena atención." (A1F) "Nos informan de cualquier cosa que pasa con ella." (A3F)
Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar	Estrategias educativas para el desarrollo	- Actividades artísticas y deportivas	"A ella le gusta mucho bailar y pintar." (A3F) "Le encanta el fútbol, eso sí lo disfruta mucho." (A2F)
		- Desarrollo de habilidades socioemocionales	"Antes no hablaba con nadie, ahora ya socializa más." (A3F) "Se siente bien

		trabajando en grupo, antes no lo hacía." (A1F)
	- Oportunidades de liderazgo	"Fue representante, aunque no pudo asistir mucho." (A1F) "Participó en comités, aunque a veces se sentía insegura." (A1F)
	- Dificultades en continuidad motivacional	"Se anima al principio, pero luego pierde el interés." (A1F) "A veces empieza con muchas ganas y luego abandona." (A1F)

ANEXO 2. Tabla de Categorización Docentes

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Derechos y Autodeterminación	- Concepciones prácticas de DDHH	"Trabajamos el respeto, la libertad de expresión." (DA1F) "Les enseño que todos tenemos derechos, pero también deberes." (DA2F) "Promovemos el respeto hacia las diferencias." (DA3M)
		- Respeto a la diversidad	"Aceptamos ideas, respetamos opiniones." (DA1F) "Fomentamos que cada uno pueda ser auténtico." (DA2F)
		- Promoción de la autonomía	"Trabajo mucho el perdón para que aprendan a resolver solos." (DA1F) "Se les motiva a expresar sus gustos e intereses." (DA3M)
		- Ejercicio de la ciudadanía escolar	"Les pregunto por quién van a votar, los acompaño en el proceso." (DA3M) "Se promueve la participación en el gobierno escolar." (DA2F)
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Acceso y Participación	- Inclusión en actividades curriculares	"Se genera un ambiente de participación." (DA1F) "Promovemos que todos participen en las actividades recreativas." (DA2F)
		- Participación en eventos socioculturales	"Acompañamos a los estudiantes en actividades de amor y amistad." (DA1F) "Los espacios de grupo fomentan la inclusión." (DA3M)
		- Liderazgo y gobierno escolar	"Todavía falta que haya representantes de inclusión en el gobierno escolar." (DA3M) "Se da la participación,

			pero falta más inclusión formal." (DA2F)
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Currículo y Derechos Humanos	- Diálogo curricular	"Pregunto qué temáticas les gustaría trabajar." (DA3M) "Escucho sugerencias sobre los temas de clase." (DA2F)
		- Adaptaciones didácticas inclusivas	"Uso el Diseño Universal para adaptar guías." (DA1F) "Explico de otra manera cuando veo que no entienden." (DA2F)
		- Ajustes razonables	"Hago ajustes cuando veo que el DUA no alcanza." (DA3M) "A veces uso evaluaciones orales si no pueden hacer escritas." (DA2F)
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Percepción de barreras	- Barreras físicas y pedagógicas	"Faltan rampas adecuadas y hay barreras de comunicación." (DA1F) "Hay barreras en la forma de comunicarse entre ellos." (DA3M)
		- Deficiencia de recursos	"Faltan materiales visuales, video beams, láminas." (DA1F) "Nos falta material especializado para la inclusión." (DA2F)
		- Brechas entre teoría y práctica inclusiva	"Hay un discurso de derechos, pero no siempre se aplica en el aula." (DA1F) "Se habla de inclusión, pero no todos hacen ajustes reales." (DA3M)
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Recursos para apoyar la inclusión	- Apoyo institucional desigual	"Hay apoyo de algunas áreas, pero no siempre es suficiente." (DA1F) "Psicología apoya, pero falta personal especializado." (DA3M)
		- Carencia de personal especializado	"Sería ideal tener un profesional de apoyo en el aula." (DA1F) "Cuando hubo acompañante, hubo avances notables." (DA1F)

		- Recursos TIC y visuales insuficientes	"A veces uso videos, pero falta infraestructura." (DA1F) "El computador y el video beam ayudan, pero no siempre están disponibles." (DA2F)
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ENTORNO ESCOLAR	Estrategias educativas para el desarrollo	- Pedagogías activas y lúdicas	"Uso juegos de rol, análisis de casos, caricaturas." (DA3M) "Ellos disfrutan las actividades creativas y de grupo." (DA2F)
		- Fomento del pensamiento crítico y creativo	"Analizan situaciones, proponen alternativas." (DA3M) "Se promueve que piensen diferente a través del arte." (DA2F)
		- Educación emocional y valores	"Se trabaja la aceptación, el perdón, la solidaridad." (DA1F) "Les explico la importancia de colaborar y respetar." (DA2F)
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ENTORNO ESCOLAR	Impacto de la cultura escolar en el crecimiento	- Clima escolar positivo	"Cuando hay respeto, el ambiente mejora." (DA1F) "El grupo se integra mejor en grados superiores." (DA1F)
		- Afectividad y solidaridad	"Se preocupan por el compañero de inclusión." (DA1F) "Los trabajos en grupo refuerzan la empatía." (DA3M)
		- Procesos de autorregulación y liderazgo	"Trabajo la cultura del plan de mejora." (DA1F) "Hay estudiantes que asumen liderazgo espontáneo." (DA3M)

ANEXO 3. Tabla de Categorización Estudiantes

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Derechos y Autodeterminación	- Reconocimiento de derechos y deberes	"Sé cuáles son mis derechos y mis deberes." (E1M) "Cumplir con esos valores, esos derechos, es importante para ser mejor persona." (E2M)
		- Agenciamiento individual	"Me siento parte de los comités, ayudé en decisiones." (E1M) "A veces les digo que me ayuden, y ellos me invitan." (E1M)
		- Gestión emocional frente a la injusticia	"A veces me irrespetan y tengo que pedir que me respeten." (E2M) "Me da rabia, pero trato de controlarme." (E2M)
		- Concepción de igualdad	"Todos somos iguales." (E2M) "Aunque haya diferencias, trabajamos en lo que tenemos en común." (E1M)
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Acceso y Participación	- Participación sociocultural	"Es chévere que todos podamos participar y aportar." (E1M) "En actividades recreativas y de compañerismo me siento incluido." (E2M)
		- Participación curricular parcial	"Algunas materias preguntan qué nos gustaría hacer." (E1M) "En artística y educación física sí nos escuchan más." (E2M)
		- Limitaciones en el liderazgo estudiantil	"No me han invitado a comités importantes." (E2M) "Al principio fue por

			iniciativa propia, después me invitaron." (E1M)
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	Currículo y Derechos Humanos	- Sensibilización hacia la diversidad	"Nos enseñan que todos tenemos diferencias y hay que respetarlas." (E1M) "Hemos hablado en clase sobre la importancia de valorar a todos." (E2M)
		- Reconocimiento de capacidades individuales	"Me dicen que soy bueno para idiomas y lectura crítica." (E1M) "Me ayudan a mejorar en dibujo y fútbol." (E2M)
		- Flexibilidad curricular desigual	"A veces repiten igual, otras cambian el enfoque." (E1M) "En algunas materias adaptan más que en otras." (E2M)
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Percepción de barreras	- Microviolencias normalizadas	"No falta el que hace comentarios pesados." (E1M) "A veces se burlan y eso duele." (E2M)
		- Barreras actitudinales	"A veces la gente no entiende la diferencia." (E1M) "Falta empatía generalizada." (E2M)
		- Exclusión por omisión docente	"A veces el profesor no se acerca a preguntar si estamos bien." (E1M) "Algunas veces explican, otras no." (E1M)
PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Recursos para apoyar la inclusión	- Diversificación de materiales y apoyos	"Uso videos para entender mejor." (E2M) "El tablero, el computador y las carteleras ayudan." (E2M)
		- Uso de TIC como estrategia de inclusión	"A veces usamos videos o recursos digitales." (E1M) "No siempre, para no depender demasiado." (E2M)

		- Planeación colegiada insuficiente	"Los profesores a veces se reúnen para planear actividades." (E2M) "Algunas áreas trabajan más en conjunto que otras." (E1M)
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ENTORNO ESCOLAR	Desarrollo de capacidades	- Reconocimiento de talentos emergentes	"Me han dicho que sería bueno en la parte administrativa." (E1M) "Reconocen que soy bueno en dibujo y fútbol." (E2M)
		- Expresión artística y creatividad	"En artística demuestro lo que sé hacer." (E2M) "Nos dejan crear canciones, poemas o dibujos." (E1M)
		- Ciudadanía activa y liderazgo positivo	"Ayudé en proyectos que mejoraron el colegio." (E1M) "A veces prefiero ayudar en pequeños grupos, no liderar a todos." (E1M)
ACCESO A LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA	Educación de Derechos Humanos	- Apropiación parcial de los DD.HH.	"Hemos visto los derechos, pero superficialmente." (E1M) "A veces no se profundiza mucho." (E2M)
		- Ruptura entre el discurso y la vivencia de derechos	"La institución promueve los valores, pero no todos los aplican." (E1M) "A veces hay respeto, otras no, depende del día." (E2M)

ANEXO 4. Triangulación de Datos por Fuentes: Acudientes, Docentes y Estudiantes

Categoría Principal	*Subcategoría*	*Fragmento Acudientes*	*Fragmento Docentes*	*Fragmento Estudiantes*
Educación Inclusiva y Derechos Humanos	Derechos y Autodeterminación	"Mi hijo ahora sabe que tiene derecho a expresarse y ser respetado, aunque a veces toca recordarlo." (A1F)	"Les enseño que todos tenemos derechos, pero también deberes." (DA2F)	"Sé cuáles son mis derechos y mis deberes." (E1M)
	Agenciamiento individual	"Desde que participa en actividades, toma decisiones y defiende sus opiniones." (A3F)	"Trabajo mucho el perdón para que aprendan a resolver solos." (DA1F)	"Me siento parte de los comités, ayudé en decisiones." (E1M)
	Concepción de igualdad	"Aunque sea diferente, mi hijo aprende que todos valen lo mismo." (A2F)	"Promovemos el respeto hacia las diferencias." (DA3M)	"Todos somos iguales." (E2M)
Acceso y Participación	Inclusión en actividades	"Se emociona mucho cuando puede participar en los bailes o torneos." (A2F)	"Se genera un ambiente de participación." (DA1F)	"En actividades recreativas me siento incluido." (E2M)
	Participación en liderazgo escolar	"Todavía falta que se escuche más a los niños con necesidades especiales." (A1F)	"Todavía falta que haya representantes de inclusión en el gobierno escolar." (DA3M)	"No me han invitado a comités importantes." (E2M)
Currículo y Derechos Humanos	Adaptaciones curriculares	"Las guías eran iguales para todos, a veces no entendía." (A2F)	"Uso el Diseño Universal para adaptar guías." (DA1F)	"En algunas materias adaptan más que en otras." (E2M)
	Reconocimiento de habilidades	"La profe le reconoció que era muy bueno en matemáticas." (A1F)	"Se promueve que piensen diferente a través del arte." (DA2F)	"Me dicen que soy bueno para idiomas y lectura crítica." (E1M)
Percepciones sobre Inclusión y Derechos Humanos	Barreras actitudinales	"Algunos profesores no preguntaban si necesitaba ayuda." (A2F)	"Se habla de inclusión, pero no todos hacen ajustes reales." (DA3M)	"A veces el profesor no se acerca a preguntar si estamos bien." (E1M)

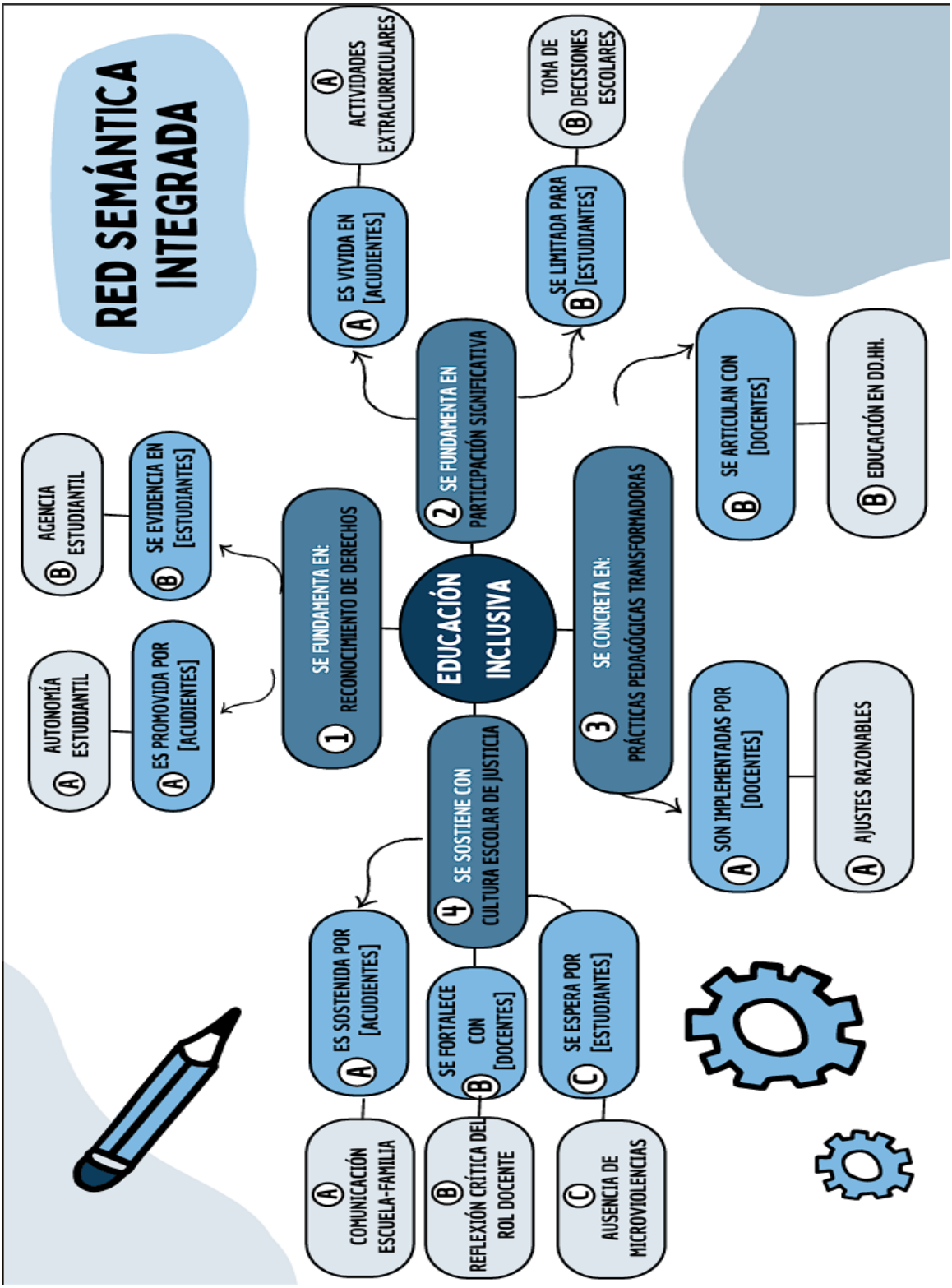
Categoría Principal	**Subcategoría**	**Fragmento Acudientes**	**Fragmento Docentes**	**Fragmento Estudiantes**
	Microviolencias normalizadas	"A veces se burlaban y nadie decía nada." (A1F)	"Hay barreras en la forma de comunicarse entre ellos." (DA3M)	"A veces se burlan y eso duele." (E2M)
	Falta de recursos inclusivos	"No tenían cartillas grandes ni material especial." (A3F)	"Faltan materiales visuales, video beams, láminas." (DA1F)	"Uso videos para entender mejor." (E2M)
Desarrollo de Capacidades en el Entorno Escolar	Fomento de talentos	"Con el arte y el deporte, mi hijo se siente más capaz." (A1F)	"Ellos disfrutan las actividades creativas y de grupo." (DA2F)	"En artística demuestro lo que sé hacer." (E2M)
	Ciudadanía activa	"Le enseñaron que podía ayudar a los demás y eso lo motivó." (A2F)	"Trabajo la cultura del plan de mejora." (DA1F)	"Ayudé en proyectos que mejoraron el colegio." (E1M)
Acceso a Derechos Humanos en la escuela	Apropiación de DD.HH.	"Ahora sabe que ser diferente no le quita ningún derecho." (A2F)	"Les enseño a vivir sus derechos, no solo a repetirlos." (DA1F)	"Hemos visto los derechos, pero superficialmente." (E1M)
	Ruptura entre discurso y práctica	"A veces solo dicen que incluyen, pero no lo hacen de verdad." (A2F)	"Se promueve el discurso, pero falta aplicarlo." (DA3M)	"La institución promueve los valores, pero no todos los aplican." (E1M)

ANEXO 5. Matriz de Convergencias y Divergencias

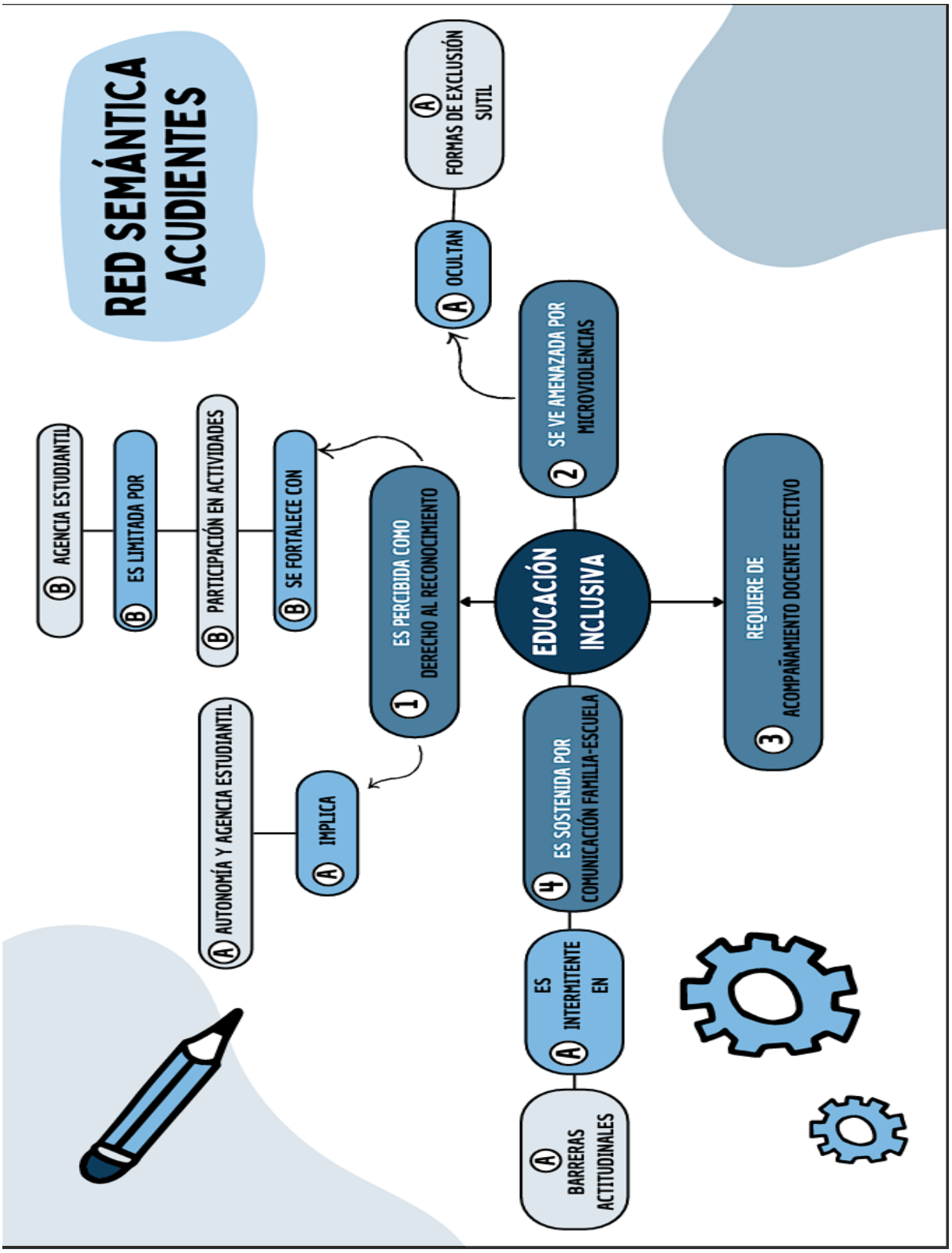
Categoría/Subcategoría	*Convergencias*	*Divergencias*
Derechos y Autodeterminación	Todos reconocen el valor de enseñar y ejercer los derechos y deberes. Se promueve la autonomía.	Los estudiantes manifiestan vivencias más prácticas, mientras docentes y acudientes refieren acciones más declarativas.
Agenciamiento individual	Acudientes, docentes y estudiantes coinciden en señalar avances en la participación de manera activa de los estudiantes.	Los estudiantes perciben limitaciones de liderazgo real; los docentes enfocan más en habilidades de resolución de conflictos.
Concepción de igualdad	Todos destacan que se trabaja la aceptación de las diferencias y el respeto por todos.	Estudiantes lo viven de manera más pragmática; docentes y acudientes lo ven más como ideal ético a alcanzar.
Inclusión en actividades	Todos valoran la participación en actividades lúdicas y culturales como mecanismo de inclusión.	Acudientes destacan la emoción personal, mientras estudiantes y docentes ven falencias en participación formalizada.
Participación en liderazgo escolar	Coinciden en que aún es insuficiente la representación de estudiantes con necesidades diversas en liderazgos.	Docentes reconocen la falta estructural; acudientes y estudiantes señalan poca iniciativa institucional concreta.
Adaptaciones curriculares	Reconocen la existencia de adaptaciones diferenciadas en algunos casos.	Estudiantes perciben desigualdad en la flexibilidad; docentes enfatizan esfuerzos individuales no siempre sistemáticos.
Reconocimiento de habilidades	Las tres fuentes coinciden en valorar el reconocimiento de capacidades individuales.	Estudiantes sienten que ese reconocimiento no siempre se traduce en oportunidades de liderazgo.
Barreras actitudinales	Todos reconocen que persiste falta de empatía y ajuste real.	Docentes tienden a señalar más la resistencia estructural, estudiantes y acudientes vivencian la

		omisión directa.
Microviolencias normalizadas	Identificadas en las tres fuentes como una problemática latente.	Estudiantes y acudientes lo viven más intensamente; docentes lo reportan como problema generalizado, pero menos individualizado.
Falta de recursos inclusivos	Consenso en la insuficiencia de materiales y apoyos diferenciados.	Docentes reconocen limitaciones estructurales; estudiantes las viven como barreras al aprendizaje efectivo.
Fomento de talentos	Coincidencia en la importancia de actividades artísticas y deportivas para la inclusión.	Estudiantes desean más espacios sistemáticos; docentes destacan avances en motivación.
Ciudadanía activa	Acudientes, docentes y estudiantes ven avances en participación social.	Estudiantes identifican limitaciones de impacto real en decisiones escolares.
Apropiación de Derechos Humanos	Todos coinciden en avances en sensibilización sobre DD.HH.	Estudiantes perciben que la enseñanza de DD.HH. es superficial y no siempre aterrizada en vivencias cotidianas.
Ruptura entre discurso y práctica	Coincidencia total en que hay brecha entre el discurso inclusivo y su práctica concreta.	Docentes reconocen que no todos aplican los ajustes necesarios; estudiantes viven la inconsistencia como frustración cotidiana.

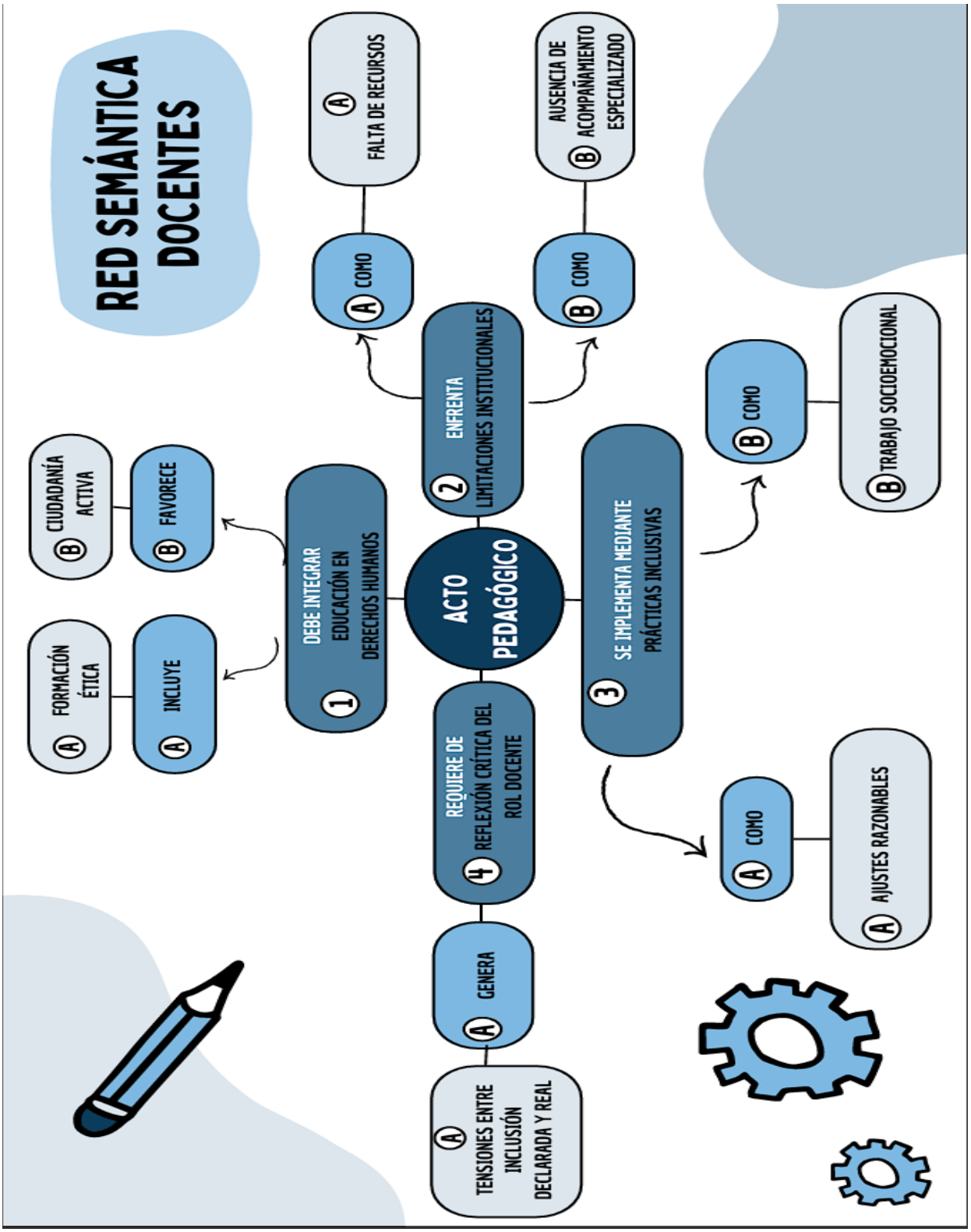
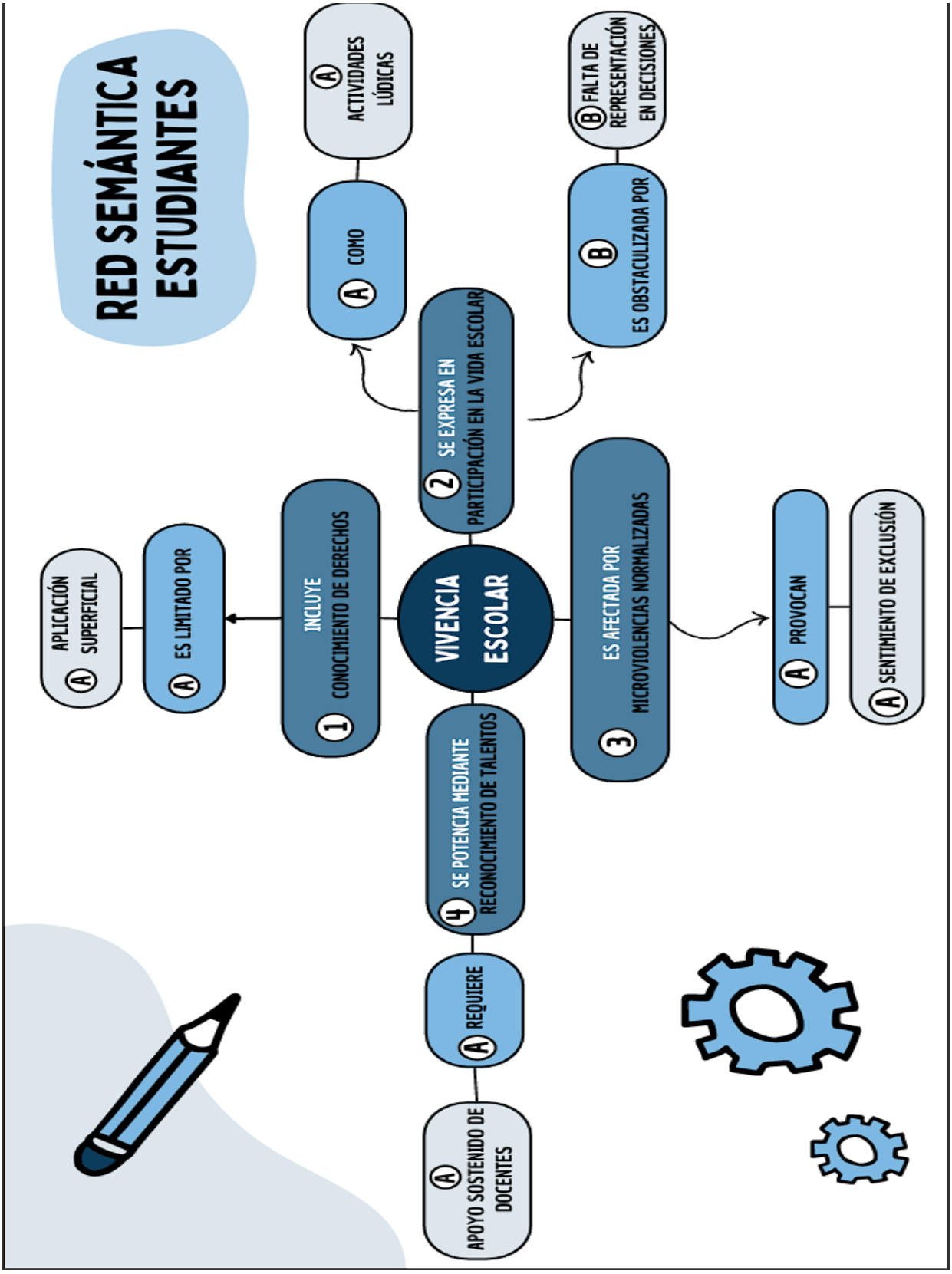
ANEXO 6. Red Semántica Integrada.



ANEXO 7. Red Semántica Acudientes.



ANEXO 8. Red Semántica Docentes.



ANEXO 9. Red Semántica Acudientes.