

**RELACIÓN ENTRE LAS NARRATIVAS DE INCLUSIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA VIVENCIADAS EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PASTO NARIÑO, COLOMBIA**

**RELATIONSHIP BETWEEN THE NARRATIVES OF INCLUSION AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION EXPERIENCED BY STUDENTS AND TEACHERS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN PASTO, NARIÑO, COLOMBIA**

*María José López Rivera.*

*Licenciada en Educación Infantil, Universidad Cesmag.*

*Estudiante de Maestría en Educación, Universidad de Nariño.*

*Analista de Capacitación y Desarrollo, Palmeiras S.A.S*

*Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7054-8698> Correo: [mjoselopezr1997@gmail.com](mailto:mjoselopezr1997@gmail.com)*

*Oscar Alejandro Pejendino Aza.*

*Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño.*

*Estudiante de Maestría en Educación, Universidad de Nariño.*

*Coordinador Del Programa de Atención, ICBF.*

*Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4642-2204> Correo: [oscarlb7@live.com](mailto:oscarlb7@live.com)*

*Angela Tatiana Tobar Patiño.*

*Licenciada en Educación Infantil, Universidad Cesmag.*

*Estudiante de Maestría en Educación, Universidad de Nariño.*

*Docente, Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota.*

*Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9159-5538> Correo: [angelatobar07@gmail.com](mailto:angelatobar07@gmail.com)*

*Pasto - Nariño*

*Recibido: 20/07/2025*

*Aceptado: 04/08/2025*

**RESUMEN**

Este estudio analizó la relación entre las narrativas de inclusión y las prácticas pedagógicas entre estudiantes y docentes, en los grados décimo y undécimo de la I.E.M. Francisco de la Villota (Pasto, Nariño). Desde un enfoque cualitativo y participativo, basado en el construccionismo social, se exploraron las representaciones simbólicas sobre la discapacidad y su impacto en las decisiones pedagógicas diarias. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y se realizaron observaciones en aula, usando guía de entrevista, diario de campo y rúbrica de observación.

El análisis temático reveló cinco categorías: narrativas de déficit, de respeto y potencial, prácticas excluyentes e inclusivas, y tensiones entre discurso y acción. Se

evidenció que las concepciones centradas en el déficit generan prácticas rígidas y poco adaptadas, mientras que las que reconocen el potencial promueven ambientes colaborativos e inclusivos. También se identificaron contradicciones entre discursos y prácticas, y una limitada planificación para atender la diversidad.

Finalmente, desde teorías críticas, se destaca cómo las relaciones sociales, el entorno y la cultura influyen en la inclusión, subrayando la necesidad de procesos formativos transformadores. Se concluye que una inclusión efectiva exige resignificar narrativas y fortalecer prácticas pedagógicas coherentes, éticas y situadas, orientadas a la justicia educativa desde la redistribución, el reconocimiento y la participación.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, Narrativas pedagógicas, Prácticas docentes, Discapacidad, Educación secundaria

### ABSTRACT

This study analyzed the relationship between narratives of inclusion and pedagogical practices among students and teachers in the tenth and eleventh grades at I.E.M. Francisco de la Villota (Pasto, Nariño). Using a qualitative and participatory approach based on social constructionism, symbolic representations of disability and their impact on daily pedagogical decisions were explored. Semi-structured interviews were conducted with teachers, and classroom observations were made using an interview guide, field diary, and observation rubric.

The thematic analysis revealed five categories: narratives of deficit, respect and potential, exclusionary and inclusive practices, and tensions between discourse and action. It was evident that deficit-centered conceptions generate rigid and maladaptive practices, while those that recognize potential promote collaborative and inclusive environments. Contradictions between discourse and practice were also identified, as well as limited planning to address diversity.

Finally, from critical theories, it is highlighted how social relations, environment and culture influence inclusion, underlining the need for transformative formative processes. It is concluded that effective inclusion requires resignifying narratives and strengthening coherent, ethical and situated pedagogical practices, oriented to educational justice from redistribution, recognition and participation.

**Keywords:** Educational inclusion, Pedagogical narratives, Teaching practices, Disability, Secondary education.

### INTRODUCCIÓN

La Unesco (2022) subraya que millones de personas a nivel mundial, siguen siendo excluidas del sector educación por razones tales como el género, la diversidad sexual, el origen étnico, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o la discapacidad. La inclusión en la educación es un proceso integral que trasciende la mera integración física de estudiantes con discapacidad en las aulas. Según Aguilar et al., (2024) la educación inclusiva debe encaminarse en identificar y eliminar las diferentes barreras que impiden acceder a la educación.

Es decir, no se trata solo de ajustar las instalaciones para estudiantes con discapacidad, sino de transformar todos los componentes del sistema educativo (currículo, metodologías, actitudes sociales, políticas institucionales, etc.) para atender la diversidad humana. En esta perspectiva, la inclusión considera la diversidad de género, origen étnico, cultura, idioma, condición socioeconómica, orientación sexual, así como las distintas capacidades y estilos de aprendizaje, para definir la inclusión como un proceso que se basa y a su vez desarrolla la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, así como reducir la exclusión, lo cual implica cambios en contenidos, enfoques y estructuras educativas con la convicción de que el sistema ordinario debe educar a todos los niños (Mamian, 2022).

Abordar la inclusión desde barreras contextuales significa reconocer los factores sociales y culturales que dificultan la equidad. Por ejemplo, estigmas de género o de clase social pueden marginar a estudiantes de bajos recursos; prejuicios étnicos pueden excluir a comunidades indígenas o afrodescendientes; normas culturales arraigadas pueden impedir que niñas o adolescentes dejen roles tradicionales para continuar estudiando (Tipa, 2020). A nivel institucional, prácticas administrativas y curriculares rígidas pueden actuar como barreras: un currículo estandarizado que no contemple diversidad cultural o cognitiva, o profesores sin formación para atender estudiantes diversos (Camus y Vergara 2023). El enfoque inclusivo, en cambio, exige remover esas barreras, tal como destaca Gonzáles y Gutiérrez (2015), la inclusión opera en diversos ámbitos, que contemplan el currículo, la pedagogía y la enseñanza, reforzando la idea de que los obstáculos son tanto físicos como sociales, culturales y organizativos.

En el ámbito educativo, las narrativas pedagógicas se refieren a las historias o relatos que docentes y estudiantes construyen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Narrar experiencias de aula permite analizar la propia práctica docente (Suárez y Metzdorff, 2018). En este sentido, la narrativa pedagógica emerge de la experiencia vivida y reflexiva del educador: contar lo que ocurre en el aula en primera persona sirve para resignificar la práctica educativa. Otro autor señala que la narrativa pedagógica “se presenta como una estrategia clave para dar sentido y estructura a las experiencias dentro de los centros educativos, integrando saberes y vivencias de manera coherente, es decir, a través de narrativas (relatos, anécdotas, estudios de caso) se facilita la reflexión crítica, la construcción de conocimiento pedagógico (Aguirre y Jaramillo 2012).

Por su parte, las prácticas pedagógicas comprenden las acciones concretas que los docentes realizan en el aula para facilitar el aprendizaje, esto en términos académicos, son las estrategias, métodos y procedimientos que los maestros aplican cotidianamente con los alumnos (Domingo, 2021). Un estudio indica que las prácticas pedagógicas son, para los docentes, los recursos y métodos que emplean para guiar sus clases, basándose principalmente en valores como el respeto, la equidad, la responsabilidad, la lealtad, la ética y la comunicación. y se conciben como el conjunto de actos educativos planificados (actividades, recursos didácticos, interacciones) con base en valores éticos y pedagógicos (Loaiza et al., 2012).

Las narrativas pedagógicas y las prácticas docentes influyen de manera decisiva en los procesos de inclusión educativa, donde las narrativas pueden reforzar o cuestionar estereotipos. Por ejemplo, las historias que los docentes cuentan sobre alumnos diversos (étnicos, con discapacidad o condiciones sociales distintas) conforman un marco interpretativo: si se narra al estudiante con discapacidad como sujeto activo y competente, se fomenta la inclusión; en cambio, relatos centrados en déficits o limitaciones pueden reforzar prejuicios (Marino, 2023). La literatura académica señala que la narrativa facilita la visibilización de saberes y promueve una resistencia crítica ante las prácticas tradicionales, en la que al documentar y reflexionar colectivamente sobre la enseñanza los educadores pueden descubrir barreras invisibles en la escuela y generar nuevas propuestas más inclusivas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, su diseño y ejecución determinan directamente el grado de inclusión, en este sentido, las prácticas que incorporan la diversidad como la diferenciación curricular, el uso de recursos accesibles, el aprendizaje colaborativo y la participación favorecen que todos los alumnos se sientan parte del proceso educativo. En esta misma línea, se enfatiza que la inclusión requiere actuar en todos los ámbitos, en especial en la práctica, pues esto se traduce en métodos didácticos flexibles y sensibles a necesidades distintas, por el contrario, prácticas rígidas o excluyentes que obstaculizan la inclusión al marginar a quienes aprenden de forma diferente (Sabando, 2016).

En conformidad con lo anteriormente expuesto, se desarrolló el estudio titulado Relación entre las narrativas de inclusión y las prácticas pedagógicas de educación inclusiva vivenciadas en estudiantes y docentes de una institución educativa de Pasto – Nariño, cuyo objetivo fue analizar la relación existente entre las narrativas de inclusión construidas por

estudiantes y docentes, y las prácticas pedagógicas implementadas en el marco de la educación inclusiva. El abordaje metodológico adoptado fue de tipo cualitativo, ya que permitió comprender en profundidad las experiencias, sentidos y significados que los actores educativos atribuyen a la inclusión, al tiempo que permitió explorar las formas en que dichas construcciones simbólicas se traducen, refuerzan o desafían en sus prácticas cotidianas dentro del aula, en un contexto específico.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo y adoptó un enfoque participativo, sustentado epistemológicamente en el construccionismo social. Esta elección metodológica respondió a la necesidad de comprender en profundidad los significados que los actores educativos asignaron a la inclusión y a las prácticas pedagógicas asociadas, entendidas como construcciones sociales que emergieron de la interacción y del lenguaje compartido en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permitió explorar la subjetividad de los participantes, mientras que el carácter participativo fortaleció la vinculación directa de estudiantes y docentes en el proceso investigativo, promoviendo su agencia en la transformación de las narrativas que circularon en torno a la inclusión y la discapacidad.

### *Muestra*

El estudio estuvo conformado por seis (6) docentes y cuatro (4) estudiantes de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota, ubicada en el corregimiento de Genoy, municipio de Pasto. Tanto los docentes como los estudiantes constituyeron fuentes primarias de información, al ser quienes vivenciaban cotidianamente las dinámicas pedagógicas, las interacciones sociales, las adaptaciones curriculares y las expresiones culturales en las que se configuraban las narrativas de inclusión y exclusión. Es pertinente resaltar que, previo al desarrollo del proceso investigativo, se gestionaron los permisos administrativos correspondientes y se obtuvieron los consentimientos y asentimientos informados que autorizaron la participación de los sujetos involucrados.

### *Técnicas e Instrumentos*

El estudio empleó la entrevista semiestructurada y la observación participante, la primera se utilizó para explorar en profundidad sus percepciones, creencias, experiencias y discursos sobre la inclusión de

estudiantes con discapacidad, así como las decisiones pedagógicas que surgen de esas narrativas. La segunda, permitió registrar directamente las prácticas pedagógicas inclusivas o excluyentes dentro del aula y captar tanto elementos explícitos como interacciones, comportamientos, lenguaje no verbal y otras señales que muestran cómo se materializan las narrativas en la práctica docente.

Por su parte, los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron una guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes, un diario de campo y una rúbrica de observación. La guía permitió abordar temas relacionados con las concepciones sobre discapacidad, experiencias pedagógicas y estrategias inclusivas, mientras que el diario de campo y la rúbrica facilitaron el registro sistemático de las evidencias observadas en el aula, incluyendo la participación de los estudiantes con discapacidad, las adaptaciones curriculares, el lenguaje utilizado y las prácticas pedagógicas implementadas.

### RESULTADOS

El análisis de la información se abordó desde un enfoque cualitativo, mediante un análisis temático basado en codificación abierta y axial, en consonancia con el construccionismo social que orientó la investigación. Esta perspectiva facilitó la identificación de patrones discursivos, sentidos compartidos y vínculos entre las narrativas de inclusión y las prácticas pedagógicas experimentadas por docentes y estudiantes de los grados décimo y once de la Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota.

Las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas íntegramente y organizadas por tipo de actor, asegurando el anonimato mediante claves codificadas; luego se realizó una lectura comprensiva y repetida del corpus, lo que permitió identificar segmentos significativos sobre actitudes, percepciones y prácticas, generando así una primera codificación guiada por preguntas analíticas relacionadas con el objetivo de estudio. Posteriormente, la codificación axial agrupó los códigos por afinidad temática, dando lugar a categorías emergentes que evidencian cómo las representaciones sociales sobre la discapacidad influyen en las decisiones pedagógicas y en las dinámicas del aula. Este proceso se complementó con la triangulación de fuentes al comparar los hallazgos de las entrevistas con la información obtenida en la observación no participante durante varias clases, lo que permitió identificar coherencias, tensiones o contradicciones entre discurso y práctica.

Del análisis surgieron cinco categorías que revelan

la complejidad del vínculo entre narrativas y prácticas pedagógicas. La primera, denominada narrativas de déficit o barrera, mostró discursos centrados en las limitaciones del estudiante con discapacidad, reforzando la percepción de que su presencia obstaculiza el desarrollo del grupo. Se observaron expresiones que eximen al docente de responsabilidad en la inclusión, aludiendo a la falta de preparación o competencias, mientras que algunos estudiantes manifestaron que estos compañeros “retrasan la clase” o dificultan el trabajo en grupo. En contraste, la segunda categoría, centrada en narrativas de potencial y respeto, evidenció posturas docentes que valoran la diversidad como una oportunidad pedagógica y ética, así como estudiantes que reconocen en la convivencia con compañeros diversos una fuente de aprendizaje emocional e interpersonal.

Por su parte, la tercera categoría corresponde a las prácticas pedagógicas excluyentes, caracterizadas por la aplicación homogénea del currículo, la ausencia de adaptaciones metodológicas, y la participación pasiva o marginal de los estudiantes con discapacidad, quienes no contaban con apoyos visuales ni estrategias diferenciadas que facilitarían su aprendizaje o socialización. Frente a esta realidad, la cuarta categoría da cuenta de prácticas pedagógicas inclusivas, en las que si bien se observaron ciertos ajustes razonables, estos fueron implementados de manera intuitiva y no sistemática, destacándose acciones como la flexibilización del tiempo, la explicación más detallada de instrucciones o la asignación informal de pares tutores, sin embargo, tales prácticas no se sustentaron en instrumentos institucionales como los planes individuales de ajustes razonables ni en un uso planificado del diseño universal de aprendizaje.

Adicionalmente, la quinta categoría visibiliza las tensiones entre el discurso y la práctica, identificando casos donde docentes que enuncian discursos inclusivos reproducen, en la acción, dinámicas excluyentes o no realizan ajustes pedagógicos concretos, así como estudiantes que verbalizan aceptación, pero ejercen formas sutiles de marginación, como el aislamiento o la indiferencia frente a sus compañeros con discapacidad.

En conjunto, las categorías emergentes permitieron interpretar la inclusión como un fenómeno relacional y situado, en el que las narrativas configuran no solo los marcos simbólicos que orientan la comprensión de la discapacidad, sino también las formas en que se diseñan e implementan las experiencias de aprendizaje. Este proceso analítico, al considerar simultáneamente lo dicho, lo hecho y lo observado, aportó una visión integral del fenómeno investigado, revelando que las transformaciones hacia una escuela más inclusiva

requieren no solo ajustes técnicos en la enseñanza, sino también procesos profundos de resignificación cultural, ética y pedagógica en torno a la diversidad y los derechos educativos.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota permitió identificar una diversidad de discursos que reflejan distintas concepciones, actitudes y tensiones en torno a la inclusión educativa. Los hallazgos muestran que, si bien existe un conocimiento general sobre la importancia de la inclusión como derecho, en muchos casos esta se percibe más como una obligación normativa que como una convicción pedagógica. En esta línea, algunos docentes expresaron que los procesos de inclusión son una responsabilidad institucional que deben cumplir, aunque perciben no sentirse plenamente preparados para hacerlo de manera efectiva. En palabras de uno de ellos: “Nosotros estamos en la obligación de incluir porque es una política del colegio, aunque a veces no sepamos cómo hacerlo bien”. Este elemento encontrado da cuenta de una narrativa que concibe la inclusión como una tarea impuesta, desconectada de una reflexión crítica sobre su aplicación pedagógica.

Igualmente, algunos docentes evidenciaron una tensión entre los principios de igualdad y las realidades de la práctica docente. Por ejemplo, un entrevistado señaló: “En teoría, todos los niños deben aprender igual, pero en la práctica uno se da cuenta de que no siempre se puede darles lo mismo, no están preparados para eso”. Esta narrativa muestra cómo, pese al reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva, persisten concepciones que naturalizan la exclusión o justifican la imposibilidad de garantizar una participación plena a estudiantes con discapacidad, debido a supuestas limitaciones inherentes o a la falta de condiciones externas.

En cuanto a las percepciones sobre la discapacidad, predominó una visión centrada en el déficit. Los estudiantes con discapacidad fueron frecuentemente descritos como personas que “no logran el mismo ritmo”, “dependen demasiado” o “no avanzan”, lo que refuerza una mirada desde la carencia. Un docente manifestó: “El problema es que algunos niños con discapacidad no logran el mismo ritmo, entonces toca hacer todo más lento y eso afecta a los demás”. Otro señaló: “Uno hace lo que puede, pero hay estudiantes que simplemente no avanzan, por más que uno intente”. Estas afirmaciones reflejan una narrativa que considera la diferencia como un obstáculo para el desarrollo del proceso pedagógico y no como una característica inherente a la diversidad estudiantil. Sin embargo,

emergieron algunas voces disonantes que expresaron una comprensión más centrada en las potencialidades. Un docente afirmó: “Lo importante es ver qué sí puede hacer el estudiante, no en lo que falla. Yo intento partir de ahí para acompañarlo”. Este tipo de relato, aunque menos frecuente, da cuenta de una perspectiva que reconoce las capacidades individuales y busca resignificar la discapacidad desde un enfoque de derechos,

Respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas, los discursos recogidos revelan un panorama marcado por la improvisación, el desconocimiento y la ausencia de planificación estructurada. Varios docentes indicaron que sus acciones frente a estudiantes con discapacidad consisten en repetir instrucciones, dar más tiempo o solicitar la colaboración de compañeros, sin que exista una estrategia formal o intencionada. Uno de ellos expresó: “Yo no tengo formación en inclusión, entonces lo que hago es ayudarles más, repetir la explicación, o que un compañero les colabore, pero más allá de eso no sé”. Asimismo, se hizo evidente que en algunos casos los docentes perciben la inclusión como una carga adicional, lo cual repercute en su motivación y disposición. Un entrevistado afirmó: “Cuando hay estudiantes con discapacidad uno siente que tiene que hacer el doble. No es fácil, y a veces no se ven los resultados”.

Las voces de los estudiantes también aportaron información significativa. Algunos señalaron actitudes discriminatorias o prácticas excluyentes en el trato hacia sus compañeros con discapacidad, tanto por parte de docentes como de otros estudiantes. Un estudiante expresó: “A veces la profesora les dice que, si no entienden, que mejor se queden callados para no atrasar a los demás”, mientras que otro indicó: “A uno le dicen que los ayude, pero uno tampoco sabe cómo. A veces ni los entienden, y entonces se quedan solos”. Estas afirmaciones evidencian una falta de orientación para el trabajo colaborativo y una débil cultura escolar de apoyo a la diversidad, lo cual contribuye a formas encubiertas de exclusión dentro del aula.

En este sentido, los hallazgos derivados de las entrevistas muestran que las narrativas sobre la inclusión, tanto en docentes como en estudiantes, están atravesadas por representaciones contradictorias. Por un lado, se reconoce la necesidad de ofrecer una educación para todos; por otro, persisten discursos que atribuyen la dificultad de inclusión a las características de los estudiantes con discapacidad, en lugar de cuestionar las limitaciones del sistema educativo. Esta tensión se manifiesta en prácticas pedagógicas bien intencionadas, pero poco coherentes con los principios de la educación inclusiva, lo que evidencia una implementación parcial, limitada y, en muchos casos,

improvisada. Al no cuestionarse colectivamente, estas narrativas reproducen imaginarios de exclusión y dificultan la creación de entornos escolares equitativos y participativos.

Respecto a las prácticas observadas en el aula, se identificaron algunos intentos por promover la participación de estudiantes con discapacidad, como asignar compañeros de apoyo, usar explicaciones más pausadas o permitir más tiempo para las actividades. Sin embargo, estos ajustes fueron aplicados de forma informal, esporádica y sin una planificación diferenciada, lo que revela la ausencia de mecanismos estructurados como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) o la aplicación deliberada del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como guías para una enseñanza centrada en la diversidad. Este resultado coincide con lo encontrado en el análisis documental, el cual señala que el PIAR es escasamente implementado y, cuando existe, no siempre se articula con las prácticas pedagógicas reales del docente.

La observación también permitió constatar la persistencia de prácticas homogeneizadoras, en las que las actividades propuestas no contemplaban variaciones significativas para responder a las necesidades individuales. En varias sesiones, los estudiantes con discapacidad participaron pasivamente, con escasa intervención oral y limitadas oportunidades de interacción significativa con el docente o sus compañeros, situación que fue reforzada por la ausencia de materiales adaptados o apoyos visuales que facilitarían la comprensión.

Por otro lado, si bien algunos estudiantes reconocen la importancia de la convivencia con compañeros diversos y expresan empatía, también emergen expresiones que reproducen estereotipos y exclusión, como el rechazo a realizar trabajos en equipo con estudiantes con discapacidad o la creencia de que “retrasan la clase”. Estos elementos fueron observados en interacciones sociales donde se evidenciaron formas sutiles de marginación, tales como evitar el contacto, limitar la comunicación o excluir a ciertos compañeros de las dinámicas grupales. Tales actitudes fueron registradas en el informe como parte de las “narrativas prejuiciosas, que refuerzan una visión de incapacidad, generando un entorno relacional que impide la plena integración”.

En definitiva, la triangulación de la información sugiere, entonces, que existe una relación directa entre las narrativas de los docentes y las prácticas pedagógicas que reproducen. Aquellos educadores que expresaron discursos más centrados en el potencial del estudiante con discapacidad fueron también quienes, en la práctica, generaron más oportunidades de

participación, realizaron ajustes intencionados y promovieron una cultura de respeto en el aula. En contraste, las narrativas centradas en el déficit se tradujeron en prácticas excluyentes, caracterizadas por una enseñanza frontal, una baja interacción personalizada y la escasa aplicación de estrategias pedagógicas adaptativas. Esta correlación es destacada en el estudio, al señalar que “las creencias de los docentes sobre la discapacidad operan como filtros que determinan sus decisiones pedagógicas y la manera en que construyen las relaciones en el aula”, reafirmando la necesidad de procesos formativos que permitan transformar dichas narrativas hacia una visión de capacidades y derechos.

## DISCUSIÓN

Desde esta mirada, la teoría de los espacios liminales de Biesta (2020) ofrece un enfoque crítico para concebir la inclusión como una práctica que requiere más que la espontaneidad grupal, proponiendo intervenciones docentes intencionadas orientadas a reorganizar las interacciones sociales con base en la equidad y la diversidad. Esta propuesta se fortalece al contrastarla con el modelo de aprendizaje cooperativo defendido por Mayordomo y Onrubia (2016) quienes argumentan que la colaboración estructurada, cuando es adecuadamente planificada, puede reducir la exclusión pasiva al fomentar la interdependencia positiva entre los participantes. Por lo cual, el análisis también muestra que el entorno físico y la disposición espacial del aula inciden significativamente en la participación y la inclusión. En este sentido, ayuda a comprender cómo ciertos diseños espaciales, por ejemplo, una disposición en forma de U, fomentan mayor equidad comunicativa.

Por otro lado, el estudio identifica que las representaciones que tienen estudiantes y docentes sobre la inclusión se configuran en gran medida a partir de sus experiencias personales y colectivas. Las actitudes hacia la inclusión son más positivas cuando se han vivido situaciones concretas de convivencia con la diferencia. No obstante, también se evidencian tensiones internas y resistencias entre el cuerpo docente, las cuales se alinean con la noción de “culturas de colaboración forzada” donde la ausencia de confianza entre colegas impide la transformación real de las prácticas educativas. Experiencias más exitosas, como las desarrolladas en Nueva Zelanda mediante “espacios de indagación crítica” (Timperley, 2014), muestran que la transformación institucional depende de la creación de mecanismos estructurados que promuevan el diálogo profesional basado en evidencia.

Igualmente, la inclusión se consolida de manera

más eficaz cuando articula esfuerzos intersectoriales y participativos. Modelos como el de Waitoller y Artiles (2013) centrados en la idea de una inclusión sustentable, promueven alianzas entre escuela, familia y comunidad, reconociendo que el trabajo colaborativo es clave para responder a la diversidad. En esta misma línea, programas como “Escuelas Seguras” en Australia, documentados por DePalma y Atkinson (2009) han demostrado que cuando estudiantes, docentes y familias construyen protocolos contra la discriminación, se generan climas escolares más equitativos. En contextos marcados por la desigualdad o el conflicto, como en el caso colombiano, Delgado (2011) advierten que la inclusión debe integrar dimensiones simbólicas y políticas, mediante proyectos de memoria, reconciliación y justicia restaurativa que reconozcan el papel de la escuela en la reparación social.

Finalmente, la discusión retoma la propuesta de Fraser (2008), quien plantea que una inclusión auténtica exige justicia educativa en tres dimensiones: redistribución de recursos, reconocimiento de identidades diversas y representación política efectiva. Bajo este enfoque, los resultados del presente estudio reafirman que la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas requiere no solo ajustes metodológicos, sino una transformación cultural profunda que cuestione las estructuras de poder existentes y amplifique las voces de quienes históricamente han sido silenciados.

### CONCLUSIONES

Se constató que existe una relación bidireccional entre los discursos que docentes y estudiantes construyen sobre la inclusión y las acciones pedagógicas que despliegan cotidianamente en el aula. Las narrativas centradas en el déficit, tanto en docentes como en estudiantes, se tradujeron en prácticas segmentadas como la segregación de actividades, la reducción de expectativas académicas o la ausencia de adaptaciones curriculares, lo cual genera un entorno que restringe la participación y equitativa del estudiantado con discapacidad. Por el contrario, cuando las narrativas reflejaban una concepción basada en las capacidades y el reconocimiento del potencial de cada estudiante, se evidenciaron estrategias metodológicas más colaborativas, abiertas a la diversidad y orientadas a generar ambientes de aprendizaje incluyentes y respetuosos.

Este hallazgo reafirma que las transformaciones pedagógicas no pueden sostenerse únicamente en reformas curriculares o normativas institucionales, sino que requieren un cambio sustantivo en las

representaciones sociales que guían la acción educativa. En este sentido, las prácticas inclusivas exitosas identificadas fueron aquellas en las que el docente asumió un rol mediador, ético y reflexivo, utilizando metodologías flexibles como el trabajo colaborativo, el uso de diversos lenguajes expresivos y el acompañamiento diferenciado, al tiempo que promovía espacios de diálogo horizontal, escucha activa y construcción colectiva del conocimiento.

Adicionalmente, se evidenció que las dinámicas de grupo, las configuraciones espaciales del aula y las interacciones entre pares ejercen una influencia significativa en las experiencias de inclusión o exclusión. Las micro exclusiones naturalizadas como los chistes, la formación espontánea de grupos cerrados o la omisión de estudiantes con discapacidad en actividades participativas, revelan barreras simbólicas que reproducen desigualdades, incluso en contextos donde existe un discurso inclusivo formal. En consecuencia, se concluye que la inclusión escolar no puede reducirse a una intervención aislada, sino que debe ser pensada como una práctica cultural situada, que interrelaciona dimensiones emocionales, éticas, institucionales y relacionales.

Finalmente, las conclusiones apuntan a la necesidad urgente de fortalecer procesos formativos y participativos que resignifiquen las narrativas de inclusión desde una lógica crítica y transformadora. La implementación de estrategias que vinculen a docentes, estudiantes y familias en la construcción compartida de valores inclusivos, como los comités mixtos, las campañas de sensibilización o las jornadas de formación colaborativa, demostró un potencial relevante para generar cambios sostenibles. No obstante, su impacto depende en gran medida de la institucionalización de dichos espacios, de la existencia de roles claros de seguimiento y del acompañamiento técnico y pedagógico constante. Así, se concluye que una escuela inclusiva solo es posible si se concibe como un proyecto ético, colectivo y estructural, en el cual se desafíen las lógicas de exclusión y se promueva la justicia educativa en sus dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación.

### AGRADECIMIENTO

Se extiende un reconocimiento a la Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota por permitir el desarrollo de este estudio en sus instalaciones y por la colaboración de docentes y estudiantes. Igualmente, el acompañamiento del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño, cuyo respaldo académico y orientación metodológica fueron indispensables.

### FINANCIAMIENTO

Los gastos realizados durante el proceso de elaboración y desarrollo del estudio, se realizaron con fondos particulares de los investigadores, de manera independiente y sin el apoyo o patrocinio de ninguna entidad, empresa o institución.

### CONFLICTO DE INTERESES

Para el presente artículo, no se manifiesta ningún conflicto de intereses dentro del grupo investigador, tampoco hubo influencia de actores o entidades externas a nivel personal o financiero.

### REFERENCIAS

Aguilar, V., Sánchez, E., Leon, S., y González E. (2024). Evolución y alcances de la inclusión educativa en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana. *RECIMUNDO*, 8(2), 218–226. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(2\).abril.2024.218-226](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(2).abril.2024.218-226)

Aguirre-García, C., y Jaramillo-Echeverri, G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>

Camus-Camus, J., y Vergara-Núñez, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 133-152. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v27n1/1409-4258-ree-27-01-133.pdf>

Delgado-Barón, M. (2011). La ley de justicia y paz en Colombia: la configuración de un subcampo jurídico-político y las luchas simbólicas por la inclusión. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 6(2), 179-194. <https://doi.org/10.18359/ries.110>

DePalma, R., y Atkinson, E. (2009). *Interrogating Heteronormativity In Primary Schools: The no*

*outsiders project*. Trentham Books. <https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/13161/>

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. <https://acortar.link/Spkj5B>

González-Luna, G., & Gutiérrez-Rico, G. (2015). *Más allá de la inclusión educativa: Elementos para su desarrollo en una institución de educación superior*. (Primera edición). Instituto Universitario Angol Español. <https://acortar.link/361aJ7>

Loaiza-Zuluaga, E., Rodríguez-Rengifo, J., y Vargas-López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(8), 95-118. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256006.pdf>

Mayordomo-Saiz, M., & Onrubia-Goñi, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC. <https://acortar.link/gZWm6H>

Mamian-Álvarez, R. (2022). Inclusión educativa en Colombia: Contexto y Realidad. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 67-80. <https://orcid.org/0000-0003-3065-6767>

Marino, M. (2023). ¿Hacia dónde vamos? Tramas que se tejen entre la Geografía, la perspectiva de género y la ESI, en la práctica. *Párrafos Geográficos*, 22(1), 207-234. <https://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/parrafos-geograficos/article/view/978>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La Inclusión en la Educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Sabando-Rojas, S. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España] Dissertations & Theses A&I. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11109/94/DSSR\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11109/94/DSSR_TESIS.pdf)

## Artículo Original

Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 49-74. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78>

Tipa, J. (2020). Clases sociales y etnicidad entre jóvenes universitarios en Chiapas, México. Discusión sobre la estratificación socioeconómica desde una metodología mixta. *Juventudes indígenas en México. Estudios y Escenarios Socioculturales*, 151-175. <https://acortar.link/vvsnSp>

Timperley, H. (2014). Promoting and supporting Improvement In Schools Through External Review. *Education Review Office*. <https://acortar.link/iXjSi8>

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A Decade Of Professional Development Research For Inclusive Education: A Critical Review And Notes For A Research Program. *Review of educational Research*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>

*Los textos publicados en esta revista pueden ser reproducidos citando las fuentes originales. Todos los contenidos de los artículos publicados, son responsabilidad de sus autores.*  
**Copyright - Revista Digital Genoma  
Pasto - Nariño  
2025**