



ISSN: 2789-0309

Vol. 6 Núm. 16 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/index>

Experiencias escolares y construcción de identidad en alumnos con capacidades diversas

Schooling experiences and identity formation in students with diverse abilities

Sandra Tatiana Puentes Acosta ^{a*}

^a Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Educación Inclusiva Práctica Pedagógica Diversificación de la educación	Este artículo presenta los hallazgos en una investigación cualitativa que tuvo por objetivo comprender cómo las experiencias de escolarización de dos estudiantes con capacidades diversas inciden en la configuración de sus identidades. A nivel metodológico, el estudio adoptó la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH) y empleó la entrevista biográfico-narrativa como principal técnica de recolección. Participaron dos estudiantes de básica secundaria vinculados a Instituciones educativas colombianas urbanas, una pública y otra privada. La selección fue intencional, por presentar trayectorias escolares con mayores barreras relacionales, pedagógicas e institucionales. Los resultados devienen en cuatro ejes interpretativos: vulnerabilidad, espacio-tiempo, prácticas pedagógicas e interseccionalidad. En ellos se evidencian tensiones entre el discurso oficial de inclusión y las experiencias situadas de los participantes. Así, se comprende que los estudiantes con capacidades diversas configuran su identidad a través de una negociación permanente entre su “yo” y las estructuras, etiquetas, autoexpectativas y expectativas del entorno educativo. La escuela es una fábrica de historias en la que cada estudiante configura su identidad a partir de su autonomía y la conexión con los otros, por lo tanto, demanda una mirada pedagógica que transfigure la vulnerabilidad en potencia; expresión misma que corresponde con un acto de justicia social.

Abstract

This article presents the findings of a qualitative study that aimed to understand how the school experiences of two students with diverse abilities shape the construction of their identities. The study was grounded in the Hermeneutic Narrative Research Approach (PINH) and employed biographical-narrative interviews as its primary method of data collection. Participants were two lower-secondary

* Autor para correspondencia: s.tata.puentes@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v6.i16.156>

Recibido el 13 de junio del 2026, aceptado el 15 de julio del 2026
En línea el 30 de julio del 2026

Publicado por IDICAP Pacífico. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC
<http://creativecommons.org/licencias/by-nc/4.0/>

students attending urban school in Colombia, one public and one private. They were intentionally selected because their educational trajectories had been marked by significant relational, pedagogical, and institutional barriers. The findings are organized around four interpretive themes: vulnerability, space and time, pedagogical practices, and intersectionality. Together, these themes expose the tensions between the official discourse of inclusion and the lived experiences of the participants. The study shows that students with diverse abilities construct their identities through an ongoing negotiation between their sense of self and the structures, labels, expectations, and relationships that shape school life. Rather than being a neutral setting, school emerges as a space where identities are continuously formed through the interplay of personal agency and social connection. These findings highlight the need for pedagogical practices that recognize vulnerability not as a deficit, but as a source of possibility, transforming it into an opportunity for learning, participation, and social justice.

Keywords: inclusive education, pedagogical practice, educational diversification.

1. Introducción

Históricamente, la discapacidad en educación ha sido abordada desde modelos rehabilitadores, médicos y psicologizantes que comúnmente sitúan el problema en el estudiante restando importancia a las dimensiones relacionales, institucionales y pedagógicas que configuran la experiencia escolar. La investigación reciente muestra una tendencia a responsabilizar al sujeto de su propia vulnerabilidad, negando el cuidado como procomún y asignando el mismo como responsabilidad única del individuo y su familia. Frente a estas limitaciones, emergen perspectivas críticas que cuestionan la centralidad del déficit y proponen otras categorías para comprender la diversidad, tales como: diversidad funcional (Balaguer, 2019a; Romañach y Lobato, 2005) o neurodiversidad (Balaguer, 2019b; Cruz y Sandín, 2024; Palacios, 2008). No obstante, las mismas resultan insuficientes ante las violencias latentes en el aula, las barreras de aprendizaje y los ajustes razonables que desconocen el criterio mismo del estudiante.

Autores como Bárcena (2005) y Planella (2017) sostienen que muchos de los estudios sobre educación inclusiva se enfocan en el análisis de políticas públicas, de marcos normativos, de prácticas docentes y discursos institucionales, dejando en un segundo plano las voces de quienes habitan cotidianamente la escuela y requieren mayor reconocimiento: los estudiantes, los mismos que solicitan pedagogías más sensibles con sus realidades. El prejuicio instaurado en la cultura escolar crea en la comunidad educativa una idea de normalidad que conflictúa con la realidad del sujeto y su humanidad. Esto puede convertir la escuela en un espacio hostil que desconoce lo humano diverso, el cuerpo enfermo y la pedagogía sensible.

Desde una perspectiva hermenéutica, la identidad no se entiende como una entidad finita, fija o puramente individual, sino como una construcción que emerge en un contexto particular y conforme al entramado de relaciones, discursos y prácticas que configuran dicho contexto escolar (Mélich, 2010; Ricoeur, 1995). En este sentido, las narrativas estudiantiles constituyen una vía privilegiada para acceder a los significados que los sujetos atribuyen a lo vivido; son el medio para superar aquellos dispositivos de poder que se instauran sobre los cuerpos e ignoran que la experiencia está atravesada por intersecciones de género, raza y clase. Entonces, la inclusión no puede limitarse al registro de matrícula en plataforma, exige comprender el contexto del estudiante, que para los casos seleccionados están atravesados por situaciones particulares de salud, dificultades de acceso a recursos económicos, barreras relacionales y barreras pedagógicas entre otras expresiones de desigualdad social.

Así, la investigación narrativa se construye sobre el supuesto de que las personas comprenden su experiencia a través del relato, en el cual articulan pasado, presente y futuro. A partir de las historias que se cuentan a sí mismas y a las demás, organizan sus experiencias y les otorgan sentido. En este proceso narrativo subyace el “yo” y la construcción de identidad (Bruner, 2003; Riessman, 2008). Narrar implica un proceso de interpretación mediante el cual los sujetos configuran el sentido de lo

vivido (Ricoeur, 1995). Escuchar las voces estudiantiles, en especial aquellas históricamente silenciadas, permite ampliar el campo de lo decible en educación y cuestionar las jerarquías tradicionales del saber pedagógico (Bárcena, 2005; Riascos, 2024; Skliar, 2002). Desde esta perspectiva, la narrativa no es solo una técnica, sino una forma ética de relación con el otro, una que se gesta en forma bidireccional y no solo desde la mirada de quien investiga.

En Colombia, los sistemas educativos contemporáneos definen políticas en clave de derechos, equidad y justicia; sin embargo, limitan el alcance de las mismas a la evaluación, accesibilidad y cobertura. De tal manera, desconocen que la inclusión trasciende indicadores administrativos, que su abordaje no puede excluir la diversidad humana, y que es necesario romper barreras de forma permanente, pues lo diverso no es parametrizable (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2017). Así, la educación inclusiva debe entenderse como un "tercer espacio" libre de esas lógicas de poder tradicionales; aquel donde participe la singularidad y se democratice la oportunidad (Ocampo, 2017, 2019). Desde esta mirada, es preciso incorporar enfoques que permitan acceder a las dimensiones subjetivas, éticas y relacionales de las experiencias de escolarización.

Bárcena (2005) sostiene que la educación es una experiencia ética que se inscribe en la vida concreta de los sujetos, mientras que Van Manen (2016a, 2016b) insiste en la importancia de atender a la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento pedagógico, especialmente cuando se aborda desde estudios o investigaciones reflexivas, interpretativas y orientadas a la práctica. Estas perspectivas permiten comprender cómo determinadas prácticas y experiencias pedagógicas afectan la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y se relacionan con el saber. Así mismo, llevan a una lectura más amplia de los sujetos en el contexto escolar, aquella que adopta la mirada interseccional y entiende que las capacidades diversas no operan separadas de la clase social, el género, el territorio, la pertenencia étnica o la institucionalidad (Crenshaw, 1991).

En este sentido, la intención del estudio es comprender cómo se configura la identidad de dos estudiantes con capacidades diversas en dos instituciones educativas colombianas a partir de las narrativas vinculadas a sus experiencias de escolarización. Así mismo, visibilizar relatos que superan la oralidad normada e incluyen el silencio, el dibujo y la escritura como lugares legítimos de enunciación, mismos que posibilitan a los sujetos comunicar y resistir a la colonialidad del lenguaje. La investigación en su sentido hermenéutico significa un insumo para futuras interpretaciones de las realidades escolares que pueden devenir en posturas éticas y políticas más sensibles por parte de los actores escolares, quienes en adelante podrán optar por convertirse en agentes y militantes de la diversidad humana.

El aporte del artículo trasciende la discusión sobre la implementación de la política pública de inclusión en las instituciones educativas, brinda una narrativa encarnada, situada en el espacio-tiempo propio de grupos históricamente subordinados como lo son los estudiantes con capacidades diversas. Así mismo, significa un aporte a los estudios sobre pedagogías de la diferencia y de la escucha a partir de dos casos reales abordados a profundidad. Es un llamado al reconocimiento de la pluralidad de los cuerpos y de la vulnerabilidad que no se esencializa, que se humaniza y se hace procomún.

2. Métodos

El diseño adoptado corresponde a una investigación narrativa hermenéutica, en tanto reconoce que la experiencia humana se configura, se expresa y se comprende a través de relatos que articulan temporalidad, acción y sentido (Bruner, 2003; Riessman, 2008). Este enfoque resulta especialmente pertinente para el estudio de la educación inclusiva, dado que permite situar en el centro del análisis la voz de los estudiantes y con ello las dimensiones éticas, afectivas y relacionales de las experiencias de escolarización. Desde esta perspectiva, no se persigue la generalización estadística de resultados, sino la interpretación situada de procesos subjetivos, atendiendo a la singularidad de las trayectorias narradas (Denzin y Lincoln, 2012).

Con el finde alcanzar suficiencia interpretativa, se analizaron dos casos seleccionados intencionalmente por la densidad narrativa de sus trayectorias, marcadas por barreras relacionales, pedagógicas e institucionales. La decisión de trabajar con dos participantes respondió a la naturaleza narrativa-hermenéutica del estudio, orientada a comprender en profundidad experiencias singulares, más que establecer generalizaciones estadísticas. En este sentido, los casos fueron asumidos como unidades de análisis intensivo, cuya riqueza biográfica permitió explorar cómo la escolarización incide en la configuración de sus identidades.

De tal manera, la reducción del número de participantes no constituye una limitación metodológica en sí misma, sino una condición de posibilidad para desarrollar un análisis minucioso de los relatos, las producciones simbólicas y los sentidos atribuidos por cada estudiante a su experiencia escolar. En consonancia con los estudios cualitativos de caso y la investigación narrativa, se privilegió la profundidad comprensiva, la singularidad de las experiencias y la suficiencia interpretativa del corpus, antes que la representatividad estadística (Riessman, 2008).

El estudio se desarrolló en dos instituciones educativas urbanas de Colombia: una pública en Rovira, Tolima y una privada en Bogotá. Participaron dos estudiantes de género masculino de 11 y 12 años de edad, matriculados en básica secundaria, grado sexto. Sus trayectorias combinan condiciones corporales como el síndrome de Guillain-Barré; cognitivas y relacionales como el síndrome de Asperger; estructurales e institucionales como la inaccesibilidad a todos los espacios físicos de la escuela; y socioeconómicas como el acceso limitado a recursos que cubran necesidades básicas. La participación se formalizó mediante invitación de la investigadora/docente orientadora, autorización institucional, consentimiento informado de los acudientes, compromiso de anonimato, asentimiento de los estudiantes y elección de sus seudónimos: Tanjiro y Kirk. No se establecieron criterios de exclusión adicionales, dado que el propósito no fue comparar perfiles diagnósticos, sino comprender narrativamente dos experiencias escolares singulares.

La recolección de la información se realizó mediante el desarrollo de 16 entrevistas biográfico-narrativas con una duración de entre 60 y 120 minutos, todas ellas orientadas a reconstruir experiencias significativas de la vida escolar a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes. Las entrevistas fueron registradas en audio y complementadas con notas de campo. Durante las entrevistas se solicitó a uno de los participantes la elaboración de un dibujo y al otro la producción de un poema, a partir de una consigna orientada a representar o expresar su experiencia escolar. Estas producciones no fueron tratadas como datos autónomos ni aislados sino como apoyos narrativos vinculados al relato biográfico. Su función fue ampliar y profundizar sentidos difíciles de verbalizar, especialmente aquellos asociados al cuerpo, la vulnerabilidad, las relaciones escolares y las formas de habitar la escuela. Tanto el dibujo como el poema fueron comentados y explicados por los propios participantes durante los encuentros, lo que permitió incorporar sus interpretaciones al análisis.

La investigación de base incluyó una etapa de codificación de las entrevistas realizada conjuntamente por los investigadores participantes. A partir de dicha investigación, el presente artículo constituye una elaboración posterior en la que la autora realizó una nueva organización analítica, la interpretación de los resultados y la redacción íntegra del manuscrito. En tal sentido, se efectuaron lecturas reiteradas de las transcripciones, el dibujo y el poema, con el fin de identificar unidades de sentido relacionadas con vulnerabilidad, espacio – tiempo, y prácticas pedagógicas. Posteriormente, estas unidades fueron organizadas en una matriz analítica que permitió agrupar recurrencias, tensiones y núcleos de sentido.

El estudio se sustenta en una epistemología interpretativa, que concibe el conocimiento como una construcción situada, relacional y mediada por el lenguaje (Schwandt, 2000). Por lo tanto, la realidad educativa no se entiende como un objeto externo e inalterado, sino como un entramado de significados que se producen y se resignifican en la interacción entre los sujetos y los contextos que habitan. En consecuencia, el método analítico seleccionado correspondió con la Propuesta de

Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH) de Quintero (2018), la cual retoma y operacionaliza la triple mimesis propuesta por Ricoeur como un dispositivo analítico para la interpretación de las experiencias narradas. En la obra de Ricoeur, la mimesis I, II y III constituyen un marco filosófico para comprender la relación entre experiencia, relato e interpretación; en la PINH, estas fases son traducidas a momentos analíticos que orientan el proceso de investigación empírica en educación:

La primera fase denominada mimesis I o prefiguración se basó en una lectura comprensiva inicial de los relatos que permitió comprender desde dónde los estudiantes configuran el sentido de su escolarización. De tal manera, se reconoció que las experiencias escolares no emergen en un medio neutro sino en un entramado espacio-temporal atravesado por la institucionalidad, la normalización, las autoexpectativas y expectativas pedagógicas que buscan homogenizar y diagnosticar, lo cual incide directamente en la forma como los sujetos conciben y comprenden su cuerpo, al igual que su lugar en la escuela y su relación con los otros. En esta misma fase se identificaron elementos de sostén afectivo (particularmente la familia) que configuran marcos de seguridad y resistencia frente a las experiencias de vulnerabilidad vividas en el espacio escolar.

La segunda fase denominada mimesis II o configuración narrativa, desarrolló un proceso sistemático de codificación interpretativa, mediante el cual se identificaron unidades de significado emergentes a partir de los relatos. Estas unidades fueron agrupadas en categorías analíticas construidas inductivamente y en diálogo con el marco teórico. Como resultado de este proceso se configuraron cuatro ejes de análisis: vulnerabilidad, espacio-tiempo escolar, prácticas pedagógicas e interseccionalidad. En la tercera fase denominada mimesis III o reconfiguración, tuvo lugar la interpretación y resignificación de las experiencias relatadas; las categorías analíticas fueron puestas en diálogo con los desarrollos teóricos, posibilitando una reconfiguración del sentido de la experiencia narrada. El análisis trascendió la descripción para generar comprensiones interpretativas sobre la manera en que las experiencias escolares inciden en la configuración de la identidad de los participantes (Ricoeur, 1995).

3. Resultados y discusión

Los resultados muestran que la configuración de las identidades de los dos estudiantes no constituye una esencia estática ni un destino biológico, sino un proceso de subjetivación dinámico, atado a las contingencias de la cotidianidad escolar. Las trayectorias de Tanjiro (Guillaín-Barré) y Kirk (Asperger) se despliegan como corpografías: historias que se inscriben en la carne y la psiquis de los estudiantes configurando formas particulares de habitar el espacio-tiempo escolar. Los participantes coinciden en la necesidad permanente de gestionar su cuerpo y pensamientos en medio de la trama de relaciones que les señalan como anómalos y los desplaza hacia fronteras de ignominia al significar su diferencia como disvalor.

3.1 Vulnerabilidad: el cuerpo irrumpe en la experiencia escolar

La vulnerabilidad no aparece como un concepto abstracto, sino como una experiencia concreta que irrumpe tempranamente en la vida de las y los estudiantes y acompaña su tránsito por la escuela. En Tanjiro se manifiesta principalmente a través del cuerpo y la respuesta institucional; el dolor físico está presente, el cuerpo se convierte en un lugar de exposición, dolor y conciencia permanente de fragilidad. Las secuelas físicas atraviesan el lenguaje, modelan, estructuran y organizan el discurso del sujeto al igual que la forma de habitar y experimentar la escuela. Así, la vulnerabilidad se intensifica cuando el cuerpo es observado por otros, cuando despierta preguntas, miradas y sospechas, haciendo de su diferencia algo visible y difícil de ocultar:

En la puerta mi mamá me recogió, yo tenía miedo de que me volviera a dar y otra vez me dio. Pero esta vez me dio menos potente, porque antes casi me muero;

apenas llegué al hospital me dijeron que era Guillain Barré, ahí si me pusieron de una el medicamento (T2,45-46).

Para Kirk, la vulnerabilidad está más ligada a la identidad, la norma y el control del espacio; los discursos de esfuerzo y normalización impuestos por la institución le obligan a ocultar su diferencia, a violentar su ser para encajar en la idea impuesta de lo que es un estudiante en la normalidad; la fragilidad no reside únicamente en la enfermedad, sino en la forma como el estudiante responde o no a esa condición, configurando una experiencia de exposición que incide profundamente en su subjetividad:

Siento que a veces no me prestan atención o prefieren estar con otras personas. Sí, me pueden saludar y hasta notarme y todo, pero siento que no va más allá de eso realmente (K6, 24).

Así mismo, la idea del “yo” deviene en disputas entre la auto expectativa, la expectativa y la “normalidad” instaurada en la cultura escolar que parece asfixiar la diferencia. De tal manera, el diagnóstico toma protagonismo y se interioriza el déficit, generando múltiples relatos que parten de “faltas”, “ausencias” e “imposibilidades”. Coincide también el rechazo por la propia singularidad, la frustración en el intento de adherirse a metas universales y el esfuerzo por integrarse a las estructuras y lógicas que les subordina:

En escritura voy muy lento, yo siento que voy más lento que los demás, los otros terminan más rápido que yo; tengo la letra toda torcida y no puedo escribir muy rápido, teníamos poquitos minutos. Yo creo que para la profesora soy un problema, sí, porque se entorpece la clase (T3, 10 - 16).

Yo realmente no soy una persona que sea de destacar, porque yo creo que los demás me ven más como una persona agradable pero poco interesante. En el sentido de que pueda hacer amigos. Sé que soy bueno en el trabajo, pero a veces también me preocupa que no destaque socialmente. (K3, 22).

Los resultados muestran que la vulnerabilidad no puede comprenderse como una condición individual asociada exclusivamente a un diagnóstico. En las narrativas analizadas, la vulnerabilidad se construye relacionamente, en el encuentro, a veces fallido, entre el cuerpo, la psiquis y la escuela. Esta comprensión dialoga con (Butler, 2007, 2017), quien sostiene que la vulnerabilidad no es una debilidad privada, sino una condición constitutiva de lo humano que se intensifica o atenúa según los marcos sociales de reconocimiento. Las narraciones estudiantiles muestran que, el dolor corporal se agudiza en aquellos espacios escolares donde su cuerpo es exigido sin mediaciones pedagógicas, evidenciando cómo ciertas prácticas producen vulnerabilidad en lugar de contenerla, abrazarla o acompañarla, no logran hacerla “procomún”.

La preocupación de los participantes no está solo en la imposibilidad de expresarse, se encuentra también en la falta de condiciones escolares que reconozcan y acomoden esa diferencia. Pues, la vulnerabilidad no es el cuerpo que no responde, sino la escuela que no escucha. Este hallazgo tensiona los enfoques tradicionales de discapacidad centrados en el déficit y se alinea con las perspectivas críticas que cuestionan la normalización como criterio pedagógico (Planella, 2017; Skliar, 2005). Desde aquí, el uso del término capacidades diversas adquiere sentido ético y epistemológico: no busca negar la existencia de condiciones corporales específicas, sino desplazar el foco desde la carencia hacia la experiencia vivida y narrada por los propios sujetos.

3.2. Espacio-tiempo: la escuela como geografía vivida

Los resultados evidencian que el espacio y el tiempo escolar no son categorías neutras ni meramente organizativas. Tal como lo plantea (Ricoeur, 1995), la experiencia se configura narrativamente en una trama donde los acontecimientos adquieren sentido en relación con otros, y esto

incluye los lugares y los ritmos en los que se vive. Los relatos muestran una geografía escolar fragmentada: hay espacios que acogen como la zona verde o el salón, y otros que generan inseguridad o exclusión como el quiosco, la tienda o el aula máxima. Esta diferenciación confirma que el espacio escolar se vive desde el cuerpo y sus posibilidades, produciendo experiencias de pertenencia o de extrañamiento.

El espacio aparece asociado a la convivencia y a la posibilidad de encuentro. Existe una sensibilidad hacia la dimensión relacional del espacio, coherente con una comprensión de la escuela como comunidad y no solo como una estructura física. Estas experiencias dialogan con (Bárcena, 2012; Mélich, 2010), quienes conciben la educación como una experiencia situada, atravesada por lo contingente, lo corporal y lo relacional. Desde esta mirada, la inclusión no se reduce a la presencia física en la escuela, sino que implica la posibilidad real de habitarla de manera digna y significativa:

Sigue la cancha que me gusta porque puedo jugar baloncesto, es mi deporte favorito, por la razón de mi enfermedad no puedo jugar fútbol porque me duelen mucho los pies (T, Descripción del dibujo).

Ese lugar me da paz porque no muchos compañeros pasan por ahí. (K2,15).

De tal manera, el espacio-tiempo escolar no es neutro: se vive, se siente y se interpreta desde la experiencia singular de cada estudiante, influyendo en su forma de habitar la escuela y de relacionarse con los otros. En este espacio confluyen diferentes historias y perspectivas de vida en la experiencia humana tanto individual como colectiva; comprenderles en ello, implica estar abiertos a nuevas formas de comunicarse y ser persona en el espacio escolar. En ese sentido, se propone la categoría de capacidad diversa como alternativa para un lenguaje con mayor reconocimiento y justicia epistémica. Esta elección conceptual constituye una toma de posición ético-política que busca desplazar la mirada desde la carencia hacia la experiencia vivida, el reconocimiento y la agencia de los estudiantes. La exclusión no reside en los cuerpos, sino en las relaciones y dispositivos escolares que producen la normalidad, contempla ir más allá de la comprensión de las subjetividades para sugerir agencia de los sujetos desde el reconocimiento de sus capacidades, lo que se traduce en una verdadera pedagogía de la diferencia y educación inclusiva (Ocampo, 2019; Skliar, 2002).

A través del dibujo Tanjiro sitúa su cuerpo en el espacio escolar y desde allí describe el padecimiento físico que transmuta a una crítica política de la insensibilidad pedagógica y la indiferencia de la escuela; Kirk por su parte, teje su biografía desde el deseo del otro, allí el poema y los silencios frecuentes son testimonio del esfuerzo por asimilarse en la normalidad e incluirse a lo mismo que violenta su ontología para satisfacer los estándares y demandas del entorno escolar. De tal manera, de un lado emergen la agencia y resistencia del sujeto ante los intentos de eliminación epistémica y simbólica donde el estudiante utiliza su narrativa como medio para explicitar su potencia en contravía de los ideales que le intentan “normalizar”:

En el salón, copiamos. A copiar lento yo no lo veo problema, porque si lo hago muy rápido voy a equivocarme varias veces y voy a estresarme porque me equivoco o me queda mal la letra y eso. La única materia en que me siento estresado por la copiadera es en Biología, la profesora dicta demasiado rápido (T4,13- 14).

De otro lado, emerge la agencia subalternizada, aquella donde la subjetividad resulta colonizada cuando el sujeto es sometido a lógicas de ajuste y acomodación. El estudiante concibe su propia integración desde la posibilidad de ocultar su diferencia, se hace visible la violencia epistémica al imponer un lenguaje y gramática que le obligan a vivir en subalternidad. La trampa del esfuerzo y sobre esfuerzo individual, develan que el estudiante no carece de mirada crítica a consecuencia de un diagnóstico, la misma ha sido doblegada a la obediencia pasiva y asimilación; por ende, su lucha está atravesada por una herida que no deja de colonizarle y le hace pensar que para ser incluido en la escuela debe dejar de ser él mismo.

Después de todo, si hay cosas que son inevitables en la vida es la muerte y el cambio. Siempre he visto que el cambio es la mejor opción que podrías tener, porque para dejar una huella en el mundo, solo lo puedes hacer cuando cambias. (Fragmento de poema).

(.....) Silencio (K7, 20-23).

Hay algo que me incendia por dentro, no se acercan, pero ya es cuestión mía (K4, 27).

3.3. *Prácticas pedagógicas: subjetividad y ética de la escucha*

Los hallazgos conducen hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas como espacios de reconocimiento o de negación subjetiva. En los relatos analizados, la figura del docente adquiere un papel central en la experiencia escolar, no tanto por el contenido que enseña, sino por la manera en que mira, escucha y comprende. Mélich (2014) lo denomina una ética de la alteridad, donde educar implica dejarse afectar por la singularidad del otro.

Así, las prácticas pedagógicas ocupan un lugar decisivo en la configuración de la experiencia escolar. El reconocimiento emerge como una necesidad central, estrechamente vinculada al modo en que los docentes comprenden o no las singularidades de los estudiantes. La falta de comprensión genera frustración y tensión, especialmente cuando los ritmos de trabajo no se ajustan a las posibilidades del sujeto.

Los relatos de Tanjiro y Kirk muestran una identidad narrativa vinculada con las formas en que la escuela reconoce, interpreta o limita sus modos de habitarla. El cuerpo, así como los relatos de dolor, silencio o repliegue, pueden comprenderse como corpografías que demandan una lectura pedagógica cuidadosa, capaz de humanizar la relación docente-estudiante y de irrumpir lógicas subordinantes que exponen al sujeto a formas de anulación simbólica. Se trata de una ética del encuentro orientada no a corregir sino acompañar sus procesos, reconocer sus potencias y enfrentar las condiciones que producen fracaso y la exclusión. En este sentido, la agencia política de los estudiantes se configura en la relación pedagógica, en su capacidad sensible de resistencia y en la posibilidad de disputar cualquier intento de domesticación de las formas singulares de ser y estar en la escuela:

Una buena profesora es la que me entiende, la que no me regaña tanto y me tiene paciencia (T5,57).

Mi mamá estaba bastante de acuerdo con ella porque ella era estricta. Si un compañero no cumplía exactamente con el trabajo, pues... le bajaba bastante. (K5,19).

Aquí se hace visible lo que (Ocampo, 2020) denomina exclusiones silenciosas, aquellas que se producen en nombre de la normalidad, la eficiencia o el cumplimiento curricular. Desde esta perspectiva, la llamada a una pedagogía de la escucha no surge como una recomendación externa, sino como una exigencia que emerge de las propias narrativas estudiantiles. Escuchar, en este contexto, no significa únicamente oír la voz del estudiante, sino permitir que esa voz transforme las prácticas, los tiempos y las expectativas pedagógicas.

Tamayo y Guarín (2023) aportan una reflexión importante al respecto y es que, ser maestros hoy implica un espacio de profunda dignidad en el cual cada maestro tiene la importante tarea de formar lo que los autores denominan la humanidad posible. La escuela es un entorno al cual llegan diversas humanidades, pero no basta con solo ser humanos, esa humanidad debe tener propósito, y el maestro es el agente ético y político de dicha humanidad.

3.4. *Interseccionalidad: escuela y colonialidad del poder*

En lo que respecta al análisis interseccional, los resultados evidencian que la capacidad diversa no es una condición aislada sino un elemento que se cruza con la clase, el género, el territorio y la

etnia, dando lugar a formas específicas de subordinación (Crenshaw, 1991). El reconocimiento y posición de los estudiantes en la vida escolar parece estar determinado por los privilegios de los que cada quien dispone y se disfrazan de mérito. En consecuencia, estudiantes como Tanjiro y Kirk significan su diferencia como disvalor y emprenden un camino para ser reconocidos como seres auténticos, y no excluidos como seres anormales. Para los dos casos, el diagnóstico se presenta en forma de etiqueta y les sitúa en fronteras que asfixian su autenticidad y restringen su potencia. Así, es posible que al interior de la escuela se configuren zonas abyectas tanto en el espacio físico como simbólico, lo cual se podría expresar a su vez como intersecciones de opresión.

En Tanjiro el cruce entre capacidad diversa y clase es evidente, sus expresiones enuncian la frontera que se ha configurado en torno a un cuerpo enfermo que no recibe el cuidado físico, psíquico, económico y social que merece. Sus relatos expresan carencia, atenciones parcializadas e incluso temerosas desde el otro:

Yo soy el mayor, mi hermano es el del medio y mi mamá está embarazada. Mi papá es militar, no vive aquí sino en Dubái, antes estuvo en México, pero se arrepintió porque tenía un amigo por allá y estaban dando tiros en el monte, el amigo no se cubrió con nada y le dispararon. El amigo estaba al ladito de mi papá y le pegaron un tiro (T1,14).

Entonces le quitaron todo el plástico y construyeron otra casa porque cuando vivíamos donde mis abuelos ya no cabíamos, incluso dormíamos en el piso. (T2, 12).

En cuanto a Kirk, la capacidad diversa se cruza con una institucionalidad centrada en el dominio estructural y espacial del poder; el estudiante se encuentra inmerso en relaciones que le subordinan permanente y lo llevan a buscar espacios poco concurridos donde pueda escapar a la vigilancia, el control y la intención de anestesiar su diferencia:

Cuando dos están reunidos y cada uno está en un asiento o cuando nos reunimos en la biblioteca y algunos se sientan en cada mesa, siento que de ese modo algunos podrían convivir más. (K2,25).

Si bien los estudios sobre interseccionalidad han priorizado categorías de clase, género y etnia, las fronteras que se configuran a partir de la diversidad humana merecen un estudio profundo entorno a la colonialidad del poder que opera en la escuela. La discapacidad resignificada aquí como capacidad diversa, constituye un nodo crítico para la lectura de contexto y el diseño de políticas educativas. En ese sentido, un hallazgo central demanda integrar el enfoque interseccional como un proceso de diálogo entre saberes que permite redescubrir la autenticidad de las capacidades humanas diversas en el marco de la inclusión educativa. Lo hallado es una demanda desde Tanjiro y Kirk hacia el ajuste de la política pública para dismantelar las barreras que conducen a los sujetos a esas fronteras subordinadas.

La escuela debe trascender la visión colonialista desde la cual cumple un rol de disciplinamiento y sujeción del cuerpo y la sexualidad (Guarín y Tamayo, 2024). Es imperante romper con la concepción de lo diverso como anormal y abandonar de paso la intención de corregir o acallar a quien se distancia de patrones corporales y conductuales. Una mirada amplia, descolonizadora de lo humano y lo diverso, se sitúa de frente a las injusticias epistémicas, a las injusticias simbólicas y se aproxima a la justicia social en el contexto escolar.

Conforme a lo descrito hasta este punto, los hallazgos revelan que las identidades narrativas de los estudiantes no constituyen esencias estáticas, sino procesos de subjetivación dinámicos, tensionados por las contingencias de la vida escolar que condiciona su reconocimiento. Las trayectorias de Tanjiro y Kirk se despliegan como relatos encarnados que muestran formas singulares de resistir y habitar la escuela. Estas subjetividades se inscriben en una matriz analítica de suficiencia interpretativa, fundamentada en los núcleos de sentido más recurrentes y en la densidad emocional que

emana de los relatos biográficos. La matriz sintetiza la complejidad de la experiencia vivida a través de categorías, subnodos y comprensiones que desglosan la realidad de la capacidad diversa del siguiente modo:

Tabla 1

Matriz analítica narrativa (PINH) - Categorías, subnodos y comprensiones

Eje de análisis	Subnodo -descriptor	Comprensión hermenéutica
Vulnerabilidad y condición humana en la experiencia escolar	Cuerpo vulnerable	La vulnerabilidad aparece como una experiencia constitutiva: se vive desde el cuerpo enfermo, desde la fragilidad emocional y la tensión relacional.
	Miedo y exposición	El miedo actúa como fuerza configuradora de la subjetividad y limita la participación escolar.
Espacio-tiempo y corporalidad como tramas de subjetivación	Espacios escolares vividos	Los espacios vividos funcionan como refugios, pero su acceso está condicionado por adultos, normas e interacciones.
	Temporalidad escolar	La temporalidad expresa pérdida, transición y agencia restringida; el tiempo marca discontinuidades y afectos.
Prácticas pedagógicas y vínculos de reconocimiento	Ritmos docentes y exigencias	La relación pedagógica se configura desde expectativas rígidas que tensionan la singularidad y generan presión emocional.
	Ajustes y cuidado	El reconocimiento aparece como un acto intermitente: momentos de acogida conviven con escenas de indiferencia.
Interseccionalidad	Clase, género y capacidad diversa	El acceso a recursos se lee como mérito personal, mientras la capacidad diversa es significada como disvalor. Los diagnósticos operan como estigmas que fijan fronteras simbólicas, reduciendo al estudiante a siglas y limitando su agencia política.

4. Conclusiones

El estudio permite concluir que, las identidades de los dos estudiantes con capacidades diversas tanto en la institución educativa privada como en la pública se configuran mediante procesos de subjetivación dinámicos donde el “yo” emerge en medio del conflicto entre la necesidad de autonomía del sujeto y el relato institucional que intenta asimilarlo. Sus narrativas de escolarización dan cuenta de identidades que no son fijas, sino historias de vida que se inscriben en la carne y la psiquis y resisten etiquetas diagnósticas, las mismas que operan como fronteras simbólicas que limitan su potencial, les señala como anómalos y les obliga a verse a sí mismos desde la mirada institucional que los patologiza y los sitúa en espacios de rechazo. Frente a tal reduccionismo, su identidad se reconstruye desde el silencio, el dibujo y la poética como expresiones que demandan legitimidad narrativa y agencia política.

La forma como se configuran las identidades es profundamente relacional e interseccional, está anclada a las desigualdades sociales donde la capacidad diversa se cruza con la clase y el género, ello resulta en diferencias que son concebidas como disvalor ante privilegios que se confunden con el mérito. La identidad se configura al habitar el espacio-tiempo escolar que a su vez actúa como ente de vigilancia y obliga a los estudiantes a buscar espacios alternativos o lugares de paz donde puedan resguardar su singularidad ante una falsa inclusión que intenta llevarlos a lo mismo, ajustarlos a la norma. En definitiva, las identidades se definen en la tensión entre la vulnerabilidad relacional que se intensifica por las barreras e incomprensión del entorno y la potencia del relato biográfico que demanda una pedagogía de la escucha y un tacto pedagógico capaz de reconocer la diferencia no como un déficit sino como característica propia de lo humano.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este manuscrito se utilizó DeepL para la traducción del apartado resumen. La herramienta no fue utilizada para generar datos, realizar análisis autónomos ni sustituir la interpretación de la autora. Todo el contenido producido o modificado con su apoyo fue revisado y validado por la autora, quien asume plena responsabilidad por la versión final del manuscrito.

Referencias

- Balaguer, A. (2019a). *La diferencia y la fragilidad del ser*. Herder.
- Balaguer, A. (2019b). *La insurrección de la vulnerabilidad: Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje de la libertad*. Miño y Dávila.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://csie.org.uk/resources/inclusion-index>
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2007). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Crenshaw, K. W. (1991). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color (R. Lucas Platero y J. Sáez, trads.). En *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87–122).
- Cruz Puerto, M. S., y Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: Una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.01.11>
- Denzin, N. K. (Editor), y Lincoln, Y. S. (Editor) (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa: Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Guarín Jurado, G., y Tamayo Giraldo, G. (2024). Humanismo sufriente, optimismo trágico, humanidad otra. En M. Á. (Editor) González y T. (Editor) Izquierdo Rus (Eds.), *Humanismos y diversidades* (pp. 55-69). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3076>
- Mélich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mélich, J.-C. (2014). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento* [Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/45832>
- Ocampo, A. (2019). Teoría de la educación inclusiva: Una operación antidisciplinaria. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 15-48.
- Ocampo, A. (2020). *Educación inclusiva y justicia social*. CELEI.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Cinca*.

- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Riascos Torres, Y. (2024). El reconocimiento y las estructuras de acogida en el contexto de la diáspora afrodescendiente-afrocolombiana. En M. Á. (Editor) González y T. (Editor) Izquierdo Rus (Eds.), *Humanismos y diversidades* (pp. 109-148). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3076>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional: Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. (Editor) Denzin y S. (Editor) Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.a ed., pp. 189-213). SAGE Publications.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação y Sociedade*, 23(79), 85-110. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300006>
- Skliar, C. (2005). *La educación (que es) del otro*. Noveduc.
- Tamayo Giraldo, G., y Guarín Jurado, G. (2023). Ser maestros hoy: Formación, dignidad y esperanza. En M. Á. (Editor) González y T. (Editor) Izquierdo Rus (Eds.), *Transculturas: Somos rastros y rostros de diversas culturas*. Universidad de Murcia; Universidad de Manizales; Horizontes Humanos de Kalkan.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Van Manen, M. (2016a). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Van Manen, M. (2016b). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.a ed.). Routledge.