

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CATATUMBO, ROLES FAMILIARES Y SOCIALES. UNA MIRADA DESDE DIVERSAS REALIDADES

Laddy Maryuri Ascanio Téllez ¹

ORCID: 0009-0000-6789-9629

E- mail:

laddymaryuriascaniotellez@gmail.com

Institución Educativa San Miguel de

Hacarí Norte de Santander

Colombia

Mirian Torcoroma Bayona Ayala²

ORCID: 0009-0009-3139-4907

E- mail: mirbaay@gmail.com

Institución de dependencia: Institución

Educativa Aguas Claras Ocaña Norte

de Santander

Colombia

Recibido: 04/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 14/04/2026

RESUMEN

La educación inclusiva en el Catatumbo representa un desafío urgente y complejo, marcado por condiciones de vulnerabilidad, ruralidad, frontera y exclusión histórica. Este artículo tiene como objetivo analizar, desde una modalidad tipo ensayo, desde la reflexión teórica sobre los roles que desempeñan las familias y los actores sociales en la construcción de procesos educativos inclusivos en este territorio, reconociendo sus saberes, resistencias y prácticas comunitarias. A partir de una revisión crítica de fuentes académicas recientes, se identifican las principales tensiones entre el discurso normativo de la inclusión y las realidades vividas por las comunidades del Catatumbo, donde la participación familiar y social se convierte en una herramienta de transformación y dignificación. El análisis revela que la inclusión educativa no puede ser pensada desde modelos homogéneos ni desde enfoques exclusivamente institucionales. El artículo concluye que la educación inclusiva en el Catatumbo debe construirse desde abajo, desde las voces que habitan el territorio, y no desde modelos impuestos que desconocen su complejidad.

Palabras clave: actores sociales, educación inclusiva, participación familiar.

¹ Laddy Maryuri Ascani Tellez. Magíster en Práctica Pedagógica. Docente en Primaria

² Mirian Torcoroma Bayona Ayala. Magíster en Práctica Pedagógica. Docente de primaria

INCLUSIVE EDUCATION IN CATATUMBO: FAMILY AND SOCIAL ROLES. A VIEW FROM DIFFERENT REALITIES

ABSTRACT

Inclusive education in Catatumbo represents an urgent and complex challenge, marked by conditions of vulnerability, rurality, borders, and historical exclusion. This article aims to analyze, using a bibliographic methodology, the roles played by families and social actors in building inclusive educational processes in this territory, recognizing their knowledge, resistance, and community practices. Based on a critical review of recent academic sources, the main tensions between the normative discourse of inclusion and the lived realities of Catatumbo communities are identified, where family and social participation becomes a tool for transformation and dignity. The analysis reveals that educational inclusion cannot be conceived from homogeneous models or from exclusively institutional approaches. The article concludes that inclusive education in Catatumbo must be built from the bottom up, from the voices of those who inhabit the territory, and not from imposed models that ignore its complexity.

Keywords: social actors, inclusive education, family participation.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en territorios como el Catatumbo representa un desafío urgente y profundamente ético, enmarcado en condiciones históricas de exclusión, conflicto armado, migración forzada y precariedad institucional. En este contexto, pensar la inclusión no puede limitarse a marcos normativos o enfoques técnicos; requiere una mirada situada que reconozca las voces, saberes y resistencias de quienes habitan el territorio. La participación de la familia y de los actores sociales emerge como un componente esencial en la construcción de procesos educativos que dignifiquen, reconozcan la diversidad y promuevan el derecho a aprender en condiciones de equidad.

Este artículo propone una reflexión crítica sobre los roles que desempeñan las familias y los actores comunitarios en la educación inclusiva en el Catatumbo, articulando perspectivas epistemológicas, pedagógicas y territoriales. A partir de un enfoque interpretativo, se analizan las prácticas, tensiones y posibilidades que configuran la inclusión en escenarios marcados por la ruralidad, la frontera y la vulnerabilidad social. Más que una revisión normativa, se trata de una mirada desde diversas realidades que busca visibilizar experiencias, interpelar estructuras y contribuir a la construcción de una escuela que escuche, dialogue y transforme.

Desarrollo teórico

La educación inclusiva ha emergido como una respuesta ética y política frente a las múltiples formas de exclusión que históricamente han atravesado los sistemas educativos. En el plano internacional, este enfoque ha sido promovido por organismos como la UNESCO, desde las palabras de Rodríguez, Aravena (2025), que la define como “un proceso que busca responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación” (p. 116). Esta definición amplía el horizonte de la inclusión más allá de la discapacidad, reconociendo que factores como la pobreza, la migración, la diversidad étnica, la ruralidad y el género también configuran barreras para el acceso y permanencia en la escuela.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por la mayoría de los países latinoamericanos, establece que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, promoviendo el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de dignidad. A partir de este marco, diversas naciones han reformulado sus políticas educativas para incorporar el enfoque de inclusión como parte estructural de sus sistemas. Sin embargo, como señalan Palta y Cifuentes (2024), “aunque todos los países analizados promueven la equidad y calidad educativa para los grupos vulnerables,

persisten barreras legales que dificultan el reconocimiento pleno de la diversidad en las aulas” (p. 14).

Desde una perspectiva crítica, esta afirmación interpela el carácter performativo de las políticas públicas: se enuncia la inclusión como principio, pero no se garantiza su operatividad. Las barreras legales pueden manifestarse en normativas rígidas, currículos estandarizados, criterios de evaluación excluyentes o ausencia de mecanismos que reconozcan la diversidad cultural, lingüística, territorial y funcional de los estudiantes. En este sentido, la cita se alinea con lo que Boaventura de Sousa Santos denomina “la monocultura del saber y del rigor”, donde las instituciones educativas reproducen modelos únicos que invisibilizan otras formas de conocimiento y existencia.

Además, el énfasis en “grupos vulnerables” sugiere una mirada que, aunque bien intencionada, puede caer en la categorización asistencialista si no se acompaña de una transformación estructural. La diversidad no debe ser tratada como una excepción que se acomoda, sino como el principio fundante de toda política educativa. Como señalan Rodríguez y Aravena (2025), “la educación inclusiva no puede limitarse a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que debe garantizar su participación activa, el respeto por sus diferencias y la construcción de aprendizajes significativos” (p. 122).

En contextos como el colombiano, donde las desigualdades sociales, la ruralidad y la migración configuran escenarios complejos, esta cita adquiere una

relevancia particular. La inclusión requiere no solo voluntad política, sino también una revisión crítica de los marcos legales, la formación docente y las prácticas escolares. Reconocer la diversidad implica transformar la escuela en un espacio de justicia, dignidad y participación, donde cada estudiante sea valorado no por su capacidad de adaptarse, sino por su derecho a ser reconocido.

En América Latina, el avance hacia una educación inclusiva ha sido desigual. Mientras países como Brasil y Chile han desarrollado marcos normativos robustos, otros enfrentan desafíos estructurales que limitan la implementación efectiva de políticas inclusivas. La región comparte una historia de exclusión educativa marcada por la pobreza, la desigualdad y la discriminación, lo que exige que la inclusión sea entendida como un proceso de justicia social y no solo como una adaptación técnica. En este sentido, la educación inclusiva debe ser concebida como una apuesta por la dignidad, la participación y el reconocimiento de todas las identidades. Como afirman Rodríguez y Aravena (2025), “la formación docente en educación inclusiva es esencial, no solo para proporcionar herramientas pedagógicas, sino también para fomentar un enfoque ético y empático” (p. 120).

El papel del docente no se limita a la transmisión de contenidos ni al dominio técnico de estrategias pedagógicas, sino que implica una postura ética y afectiva frente a la diversidad. Reconocer que la formación docente debe fomentar un enfoque ético y empático significa asumir que la inclusión no es solo una cuestión

de métodos, sino de sensibilidad, compromiso y justicia. Desde una perspectiva interpretativa y axiológica, esta afirmación interpela el sentido de la práctica educativa como acto humano. La ética en la educación inclusiva no se reduce a principios abstractos, sino que se encarna en la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes, reconoce sus singularidades y construye espacios de dignidad. La empatía, por su parte, permite al educador comprender las experiencias del otro, no desde la lástima ni el asistencialismo, sino desde el respeto profundo por su historia, sus capacidades y sus derechos.

La formación docente debe preparar al educador para actuar con sensibilidad territorial, para leer las realidades de sus estudiantes y para responder con prácticas que dignifiquen. Como señalan Rodríguez y Aravena (2025), “la formación docente en educación inclusiva es esencial, no solo para proporcionar herramientas pedagógicas, sino también para fomentar un enfoque ético y empático” (p. 120), lo que implica que el saber técnico debe estar atravesado por una conciencia ética y una disposición afectiva.

Este enfoque también exige revisar críticamente los programas de formación inicial y continua, que muchas veces se centran en contenidos normativos sin abordar las dimensiones humanas de la inclusión. Formar docentes inclusivos implica cultivar la reflexividad, la escucha activa, el diálogo intercultural y la capacidad de construir relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento mutuo.

En Colombia, la educación inclusiva ha sido incorporada en el discurso oficial y en la legislación educativa, especialmente a partir de la Ley 1618 de 2013, que establece disposiciones para garantizar los derechos de las personas con discapacidad. No obstante, como señalan Reina y Lara (2020), “a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno colombiano, las instituciones educativas, los docentes e investigadores, aún se requiere mayor investigación sobre la enseñanza a estudiantes de inclusión para garantizar educación de calidad a esta población estudiantil” (p. 4).

Aunque se reconoce que el Estado, las instituciones educativas y los actores pedagógicos han realizado esfuerzos significativos para avanzar en este campo, también se evidencia una carencia crítica: la falta de investigación suficiente sobre las prácticas de enseñanza dirigidas a estudiantes en situación de inclusión. La inclusión educativa no puede limitarse a la presencia física de estudiantes con discapacidad o en condiciones de vulnerabilidad en el aula; debe garantizar procesos de aprendizaje significativos, contextualizados y dignificantes. Para ello, es indispensable comprender cómo se enseña, qué se enseña y desde qué enfoques se construyen las relaciones pedagógicas con esta población.

Además, el sistema educativo colombiano ha tendido a asociar la inclusión exclusivamente con la discapacidad, dejando de lado otras formas de exclusión como la ruralidad, la migración, la diversidad étnica y la pobreza. En territorios como

muchas zonas de Colombia donde las condiciones sociales y culturales son complejas, la educación inclusiva debe ser territorializada, reconociendo las realidades específicas de los estudiantes y sus comunidades. La inclusión no puede ser un modelo único, sino una práctica situada que dialogue con los saberes locales, las trayectorias de vida y las condiciones materiales de existencia.

La formación docente se presenta como un eje clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. No basta con incorporar contenidos sobre inclusión en los programas de formación inicial; es necesario transformar las prácticas pedagógicas, los imaginarios institucionales y las relaciones entre los actores educativos. Como lo plantea Reina y Lara (2020), “la educación inclusiva contribuye a la protección de los derechos humanos y a la dignidad de todas las personas” (p. 122). Esta afirmación subraya que la inclusión no es solo una estrategia pedagógica, sino una postura ética que interpela el sentido mismo de la educación.

En este marco, la escuela debe convertirse en un espacio de reconocimiento, participación y transformación. La inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que implica su participación activa, el respeto por sus diferencias y la construcción de aprendizajes significativos. Esto exige una revisión crítica de los currículos, de las formas de evaluación y de las relaciones de poder que se configuran en el espacio escolar. Como señalan Palta y Cifuentes (2024), “las experiencias pedagógicas destacadas en estos países reflejan el compromiso

de los educadores con la inclusión, fortaleciendo el aprendizaje colectivo y el respeto por la diversidad cultural” (p. 18).

El papel activo del docente como agente de cambio. Al afirmar que las experiencias pedagógicas reflejan el compromiso de los educadores, se reconoce que la inclusión no se limita a políticas o normativas, sino que se encarna en las prácticas cotidianas del aula, en la forma en que se enseña, se convive y se reconoce al otro. El énfasis en el “aprendizaje colectivo” sugiere una ruptura con modelos individualistas y meritocráticos, proponiendo en su lugar una pedagogía colaborativa, dialógica y situada. En este marco, el docente no solo transmite saberes, sino que facilita procesos de construcción conjunta del conocimiento, donde cada estudiante aporta desde su singularidad. Esta visión se alinea con el enfoque sociocultural de Vygotsky, quien plantea que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, y que la interacción entre pares y adultos es clave para el desarrollo.

Asimismo, el “respeto por la diversidad cultural” implica una mirada crítica hacia los currículos homogéneos y eurocéntricos que han predominado en muchos sistemas educativos; reconocer la diversidad cultural no es solo aceptar la diferencia, sino valorarla como fuente de saber, identidad y dignidad. Desde aquí, la educación inclusiva representa un desafío global que exige voluntad política, transformación institucional y compromiso ético. En Colombia, aunque existen

avances normativos, la inclusión educativa aún requiere ser pensada desde la diversidad real de sus territorios, con políticas que reconozcan las múltiples formas de exclusión y con prácticas pedagógicas que dignifiquen a todos los estudiantes. La inclusión no es un destino, sino un camino que se construye colectivamente, desde la escuela, la familia y la comunidad.

La educación inclusiva, entendida como un proceso que garantiza el derecho de todos los estudiantes a aprender en condiciones de equidad, dignidad y respeto por la diversidad, no puede realizarse plenamente sin la participación activa de la familia. En los últimos años, el enfoque inclusivo ha dejado de ser una propuesta centrada exclusivamente en la discapacidad para convertirse en una visión más amplia que reconoce las múltiples formas de exclusión que afectan a niños y niñas en contextos vulnerables. En este marco, la familia se configura como un actor esencial, no solo por su rol afectivo y formativo, sino por su capacidad de incidir en las decisiones pedagógicas, institucionales y comunitarias que definen el rumbo de la inclusión educativa.

A nivel internacional, la educación inclusiva ha sido promovida por organismos como la UNESCO y la ONU, que han subrayado la importancia de la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Esta perspectiva se ha consolidado en los marcos normativos y en las investigaciones recientes, entre las que se destaca la de Encalada y Guamán, (2023) que destacan que “la participación familiar es fundamental para el éxito de la inclusión educativa y propone estrategias

para fortalecer esta colaboración, como el diseño de programas adaptados, la mejora de la comunicación y el apoyo a las familias” (p. 2).

Esta cita destaca una verdad esencial en el campo de la educación inclusiva: la inclusión no puede lograrse plenamente sin el involucramiento activo y comprometido de las familias. Al afirmar que “la participación familiar es fundamental para el éxito de la inclusión educativa”, se reconoce que la familia no es un actor periférico, sino un eje articulador del proceso formativo, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas diversas.

La inclusión exige una apertura hacia lo comunitario, hacia los saberes familiares y hacia las trayectorias de vida que configuran la experiencia educativa de cada niño o niña, desde aquí, la familia no solo acompaña: sostiene, interpreta, media y transforma. De igual manera, los autores también proponen estrategias concretas para fortalecer esta colaboración: el diseño de programas adaptados, la mejora de la comunicación y el apoyo a las familias. Estas acciones no deben entenderse como intervenciones aisladas, sino como parte de una política educativa integral que reconozca la diversidad como principio y no como excepción. Diseñar programas adaptados implica reconocer que cada familia tiene ritmos, lenguajes y necesidades distintas; mejorar la comunicación supone construir canales horizontales, respetuosos y permanentes; y brindar apoyo significa acompañar sin imponer, escuchar sin juzgar, y construir sin excluir.

Como señalan Encalada y Guamán (2023), “los resultados revelan una variabilidad significativa en el nivel de participación familiar, con factores como la falta de tiempo, información y recursos, así como barreras culturales, influyendo en su involucramiento” (p. 2). Esta posición muestra que la participación familiar no depende únicamente de la voluntad, sino de las condiciones estructurales que la posibilitan o la limitan. Por ello, la inclusión educativa debe ser también inclusión social: garantizar que las familias tengan acceso, voz y agencia en los procesos escolares

En América Latina, y particularmente en Colombia, la participación de la familia en la educación inclusiva ha sido reconocida en la legislación y en las políticas públicas, aunque su implementación enfrenta desafíos estructurales. La Ley 1618 de 2013 establece que las familias deben ser involucradas en los procesos educativos de sus hijos con discapacidad, pero en la práctica, muchas veces se les excluye de las decisiones pedagógicas o se les responsabiliza sin brindarles el acompañamiento necesario. Como señalan Cuesta y Roca (2025), “esta nueva visión educativa se sustenta en el respeto a los derechos y la igualdad de oportunidades independientemente de sus características individuales, contando con la familia como uno de los ejes principales” (p. 3).

La igualdad de oportunidades no se refiere a tratar a todos por igual, sino a ofrecer condiciones diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada sujeto. En este sentido, la inclusión se convierte en una práctica ética que

interpela la estructura misma del sistema educativo. El reconocimiento de la familia como uno de los ejes principales refuerza la idea de que la educación inclusiva no puede ser una tarea exclusiva de la escuela. La familia, como primer espacio de socialización, afecto y construcción de identidad, tiene un papel insustituible en el acompañamiento de los procesos formativos. Su participación activa permite articular saberes comunitarios, trayectorias de vida y experiencias cotidianas que enriquecen la práctica pedagógica. Como señalan Cuesta y Roca (2025), “contar con la familia como uno de los ejes principales implica reconocer su rol formador, su capacidad de incidencia y su derecho a participar en las decisiones educativas que afectan a sus hijos” (p. 3).

La participación familiar en contextos de inclusión no puede reducirse a la asistencia a reuniones escolares o al cumplimiento de tareas asignadas. Implica una vinculación profunda con los procesos de aprendizaje, con la construcción de sentido y con la defensa de los derechos educativos de sus hijos. En contextos rurales y fronterizos como los del Estado Táchira, donde las condiciones sociales y culturales son complejas, esta participación adquiere un carácter aún más urgente. Las familias, muchas veces atravesadas por la pobreza, la migración o la exclusión institucional, desarrollan saberes, estrategias y resistencias que deben ser reconocidas por la escuela como parte del proceso educativo. Como afirman Aguiar et al. (2020), “la participación familiar en la inclusión socioeducativa de los

educandos con necesidades educativas especiales se presenta como un reto en los diferentes escenarios educativos actuales” (p. 2). Esta afirmación invita a repensar la inclusión desde una perspectiva situada, que reconozca las realidades concretas de cada territorio.

Además, la participación de la familia en la educación inclusiva no solo beneficia al estudiante, sino que transforma la cultura institucional. Cuando las familias son escuchadas, respetadas y vinculadas a los procesos pedagógicos, se genera una dinámica de corresponsabilidad que fortalece la convivencia, el sentido de comunidad y la justicia educativa. La escuela deja de ser un espacio cerrado para convertirse en un lugar de encuentro, de diálogo y de construcción colectiva. En este sentido, Encalada Castillo y Guamán Armijos (2023) destacan que “los resultados revelan una variabilidad significativa en el nivel de participación familiar, con factores como la falta de tiempo, información y recursos, así como barreras culturales, influyendo en su involucramiento” (p. 2). Esta cita evidencia que la participación no depende únicamente de la voluntad, sino de las condiciones materiales, simbólicas y estructurales que la posibilitan o la limitan.

Por ello, es indispensable que las instituciones educativas desarrollen estrategias para fortalecer el vínculo con las familias. Esto incluye la formación de los docentes en enfoques inclusivos, la creación de espacios de diálogo intercultural, el reconocimiento de los saberes familiares y la implementación de políticas que garanticen el acompañamiento integral. La inclusión no puede ser una

tarea exclusiva del sistema escolar; debe ser una responsabilidad compartida, donde la familia tenga voz, agencia y protagonismo.

Desde este orden de ideas, la participación de la familia como actor en la educación inclusiva de sus hijos es una condición necesaria para garantizar una escuela que respete la diversidad, promueva la equidad y construya aprendizajes significativos. No se trata de delegar funciones ni de imponer modelos, sino de reconocer que la inclusión se construye desde el encuentro, desde la escucha y desde la articulación de saberes. En contextos vulnerables, esta participación se convierte en una forma de resistencia, de dignificación y de transformación social. La familia, entonces, no es solo acompañante del proceso educativo, sino coautora de una pedagogía inclusiva, ética y profundamente humana.

La educación inclusiva ha dejado de ser una propuesta marginal para convertirse en un proyecto político, ético y epistemológico que interpela las estructuras tradicionales del sistema educativo. Su fundamento no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que se expande hacia el reconocimiento de todas las formas de diversidad, exclusión y desigualdad que atraviesan la escuela. En este marco, la participación de la familia no es un complemento, sino un componente esencial que articula saberes, experiencias y afectos en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

Desde el punto de vista epistemológico, la educación inclusiva se sustenta en corrientes que rompen con el paradigma positivista y normativo, y se orientan hacia enfoques interpretativos, críticos y postdisciplinarios. Ocampo (2021) plantea que:

La educación inclusiva como campo y objeto de investigación involucra la interrogante acerca de su alcance, naturaleza traducida como índice de singularidad y capacidad teórica, demostrando la presencia de múltiples objetos y lenguajes teóricos que al encontrarse y aliarse en puntos particulares producen algo desconocido (p.43).

Esta posición, ofrece una mirada profundamente epistemológica sobre la educación inclusiva, no como una práctica pedagógica cerrada o normativa, sino como un campo en constante construcción, abierto a la pluralidad de sentidos, enfoques y lenguajes. Al afirmar que la educación inclusiva “involucra la interrogante acerca de su alcance, naturaleza traducida como índice de singularidad y capacidad teórica”, se reconoce que este campo no puede ser comprendido desde categorías fijas, sino que exige una reflexión crítica sobre sus fundamentos, límites y posibilidades.

Entre las corrientes que sustentan este enfoque se encuentran la epistemología crítica, la hermenéutica, el constructivismo social y la teoría de la justicia. La epistemología crítica, influenciada por la Escuela de Frankfurt, propone una comprensión del conocimiento como práctica social, atravesada por relaciones de poder y por la necesidad de transformación. En este sentido, la educación

inclusiva no busca adaptar al estudiante a la escuela, sino transformar la escuela para que responda a las múltiples formas de existencia. Como señala Ocampo González (2022), “la educación inclusiva como proyecto intelectual y político focaliza su campo de trabajo en la atención a las relaciones de poder y a las desigualdades sociales” (p.12).

La hermenéutica, por su parte, aporta una mirada interpretativa que permite comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias educativas. Esta corriente es especialmente relevante en contextos donde la diversidad cultural, territorial y lingüística configura trayectorias de vida complejas. La participación de la familia, en este marco, se convierte en una fuente de saber situada, que enriquece la comprensión del proceso educativo. La familia no es solo acompañante, sino intérprete, mediadora y constructora de sentido.

El constructivismo social, influenciado por Vygotsky, sostiene que el aprendizaje se construye en interacción con otros, y que el entorno social y cultural es determinante en el desarrollo cognitivo. Esta perspectiva refuerza la idea de que la familia es un agente pedagógico clave, especialmente en contextos vulnerables donde la escuela no siempre logra responder a las necesidades de los estudiantes. Como afirman Cuesta y Roca (2025), “contar con la familia como uno de los ejes principales implica reconocer su rol formador, su capacidad de incidencia y su derecho a participar en las decisiones educativas que afectan a sus hijos” (p.32).

Esta cita plantea una visión profundamente ética y democrática de la educación inclusiva, al reconocer que la familia no es un actor secundario ni meramente acompañante, sino un eje estructural del proceso formativo. Al afirmar que contar con la familia como uno de los ejes principales implica reconocer su rol formador, su capacidad de incidencia y su derecho a participar en las decisiones educativas que afectan a sus hijos (Cuesta y Roca, 2025, p. 32), se establece una ruptura con modelos escolares verticales y excluyentes, y se propone una pedagogía del vínculo, del diálogo y de la corresponsabilidad.

El reconocimiento del “rol formador” de la familia implica validar los saberes cotidianos, culturales y afectivos que se construyen en el hogar y que inciden directamente en el desarrollo integral de los estudiantes. La educación inclusiva, en este sentido, no puede desligarse de las realidades territoriales, y debe integrar activamente a las familias como coeducadoras, intérpretes y defensoras del derecho a aprender.

La “capacidad de incidencia” que se menciona en la cita interpela el sistema educativo en su estructura de poder. Implica que las familias no solo deben ser informadas, sino también escuchadas, consultadas y vinculadas a las decisiones pedagógicas, curriculares y organizativas. Esto supone una transformación profunda en la cultura escolar, que debe abrirse al diálogo intercultural, a la pluralidad de voces y a la construcción colectiva de proyectos educativos. Como señalan Encalada y Guamán (2023), “la participación familiar es fundamental para

el éxito de la inclusión educativa y propone estrategias para fortalecer esta colaboración, como el diseño de programas adaptados, la mejora de la comunicación y el apoyo a las familias” (p. 2).

En estos escenarios, la familia no solo acompaña: sostiene, interpreta y media. Su participación activa permite que los procesos escolares se vinculen con las realidades vividas por los estudiantes, generando aprendizajes más significativos y pertinentes. El diseño de programas adaptados implica reconocer que cada familia tiene necesidades, saberes y contextos distintos, por lo que las propuestas educativas deben ser flexibles, sensibles y situadas. La mejora de la comunicación exige construir canales horizontales, respetuosos y permanentes entre escuela y familia, superando la lógica informativa para dar paso a una relación dialógica. El apoyo a las familias, por su parte, no debe entenderse como asistencia, sino como acompañamiento ético que fortalezca su agencia, su voz y su protagonismo en el proceso educativo.

Desde esta visión, el “derecho a participar” no es una concesión institucional, sino una garantía constitucional y ética. La familia tiene el derecho de incidir en el proceso educativo de sus hijos, de ser reconocida como sujeto político y pedagógico, y de construir junto a la escuela una propuesta formativa que responda a las necesidades reales de los estudiantes. Este derecho se vuelve aún más

relevante en contextos de exclusión, donde la participación familiar puede ser una herramienta de resistencia, de dignificación y de transformación social.

La educación inclusiva, concebida como un proceso ético, político y pedagógico que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender en condiciones de equidad y dignidad, requiere la participación activa de múltiples actores. Entre ellos, la familia ocupa un lugar central, no solo como acompañante afectivo, sino como agente formador, mediador cultural y defensor de los derechos educativos de sus hijos. Sin embargo, en la práctica cotidiana, esta participación enfrenta múltiples barreras que limitan su incidencia y dificultan la construcción de una inclusión real y transformadora.

Una de las principales barreras es la falta de información clara, accesible y pertinente sobre el enfoque inclusivo y los derechos educativos de los estudiantes con necesidades diversas. Muchas familias desconocen los marcos legales, las rutas de atención y las posibilidades de participación que les otorga el sistema educativo. Como señalan Encalada Castillo y Guamán Armijos (2023), “los resultados revelan una variabilidad significativa en el nivel de participación familiar, con factores como la falta de tiempo, información y recursos, así como barreras culturales, influyendo en su involucramiento” (p. 2). Esta afirmación evidencia que el desconocimiento no es una falta de interés, sino una consecuencia de la exclusión institucional que muchas familias enfrentan.

Otra barrera significativa es la comunicación deficiente entre escuela y familia. En muchos casos, la relación se limita a encuentros formales, verticales y esporádicos, donde la familia es vista como receptora de información y no como interlocutora válida. Esta dinámica impide la construcción de vínculos de confianza, corresponsabilidad y diálogo. Meza Ruiz y Martínez (2025) afirman que “para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, es indispensable construir una cultura escolar asertiva basada en valores, ética y corresponsabilidad, donde se reconozca a las familias como aliadas estratégicas”. Esta cita subraya que la inclusión no puede lograrse sin una transformación profunda en la cultura institucional, que permita reconocer a la familia como sujeto educativo.

Las barreras culturales también juegan un papel determinante. En contextos rurales y fronterizos como los del Estado Táchira, donde las condiciones sociales y económicas son complejas, las familias enfrentan estigmas, prejuicios y prácticas discriminatorias que limitan su participación. La diversidad cultural, lingüística y territorial muchas veces no es reconocida por la escuela, lo que genera tensiones y distanciamientos. Aguiar et al. (2020) señalan que “la participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales se presenta como un reto en los diferentes escenarios educativos actuales”. Esta afirmación invita a repensar la inclusión desde una perspectiva situada, que reconozca las realidades concretas de cada territorio.

La falta de formación docente en enfoques inclusivos también constituye una barrera indirecta para la participación familiar. Cuando los docentes no cuentan con herramientas para dialogar con las familias, para reconocer sus saberes y para construir propuestas pedagógicas compartidas, se reproduce una lógica de exclusión. La escuela se convierte en un espacio cerrado, normativo y poco receptivo a la diversidad de experiencias familiares. En este sentido, la formación docente debe incluir no solo contenidos técnicos, sino también una dimensión ética, comunicativa y comunitaria que permita construir puentes con las familias.

Finalmente, las condiciones materiales de vida de muchas familias limitan su posibilidad de participar activamente en los procesos escolares. La pobreza, la migración, el trabajo informal y la falta de acceso a servicios básicos generan una sobrecarga que dificulta el acompañamiento educativo. Estas barreras estructurales no pueden ser ignoradas por el sistema educativo, que debe generar políticas de apoyo, flexibilización y reconocimiento. Como afirman Encalada Castillo y Guamán Armijos (2023), “la participación familiar es fundamental para el éxito de la inclusión educativa y propone estrategias para fortalecer esta colaboración, como el diseño de programas adaptados, la mejora de la comunicación y el apoyo a las familias” (p. 2). Esta cita propone una ruta de acción que reconoce la complejidad del vínculo escuela-familia y la necesidad de construir respuestas integrales.

En conclusión, las barreras que afectan la participación de la familia en la educación inclusiva son múltiples, interrelacionadas y profundamente estructurales.

No se trata solo de superar obstáculos logísticos, sino de transformar la cultura escolar, de reconocer los saberes familiares y de construir una pedagogía del encuentro, la inclusión no puede ser pensada sin la familia, y la familia no puede ser incluida sin justicia, escucha y dignidad.

La educación inclusiva, concebida como un proceso ético, político y pedagógico que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender en condiciones de equidad y dignidad, requiere la participación activa de múltiples actores. Entre ellos, la familia ocupa un lugar central, no solo como acompañante afectivo, sino como agente formador, mediador cultural y defensor de los derechos educativos de sus hijos; sin embargo, en la práctica cotidiana, esta participación enfrenta múltiples barreras que limitan su incidencia y dificultan la construcción de una inclusión real y transformadora.

Una de las principales barreras es la falta de información clara, accesible y pertinente sobre el enfoque inclusivo y los derechos educativos de los estudiantes con necesidades diversas. Muchas familias desconocen los marcos legales, las rutas de atención y las posibilidades de participación que les otorga el sistema educativo. Como señalan Encalada y Guamán (2023), “los resultados revelan una variabilidad significativa en el nivel de participación familiar, con factores como la falta de tiempo, información y recursos, así como barreras culturales, influyendo en su involucramiento” (p. 2). Con esto se evidencia que el desconocimiento no es una

falta de interés, sino una consecuencia de la exclusión institucional que muchas familias enfrentan.

Otra barrera significativa es la comunicación deficiente entre escuela y familia; en muchos casos, la relación se limita a encuentros formales, verticales y esporádicos, donde la familia es vista como receptora de información y no como interlocutora válida. Esta dinámica impide la construcción de vínculos de confianza, corresponsabilidad y diálogo. Meza y Martínez (2025) afirman que “para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, es indispensable construir una cultura escolar asertiva basada en valores, ética y corresponsabilidad, donde se reconozca a las familias como aliadas estratégicas”. Los autores destacan que la inclusión no puede lograrse sin una transformación profunda en la cultura institucional, que permita reconocer a la familia como sujeto educativo.

Las barreras culturales también juegan un papel determinante. En contextos rurales y fronterizos, donde las condiciones sociales y económicas son complejas, las familias enfrentan estigmas, prejuicios y prácticas discriminatorias que limitan su participación. La diversidad cultural, lingüística y territorial muchas veces no es reconocida por la escuela, lo que genera tensiones y distanciamientos. Aguiar et al. (2020) señalan que “la participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales se presenta como un reto en los diferentes escenarios educativos actuales”.

La falta de formación docente en enfoques inclusivos también constituye una barrera indirecta para la participación familiar. Cuando los docentes no cuentan con herramientas para dialogar con las familias, para reconocer sus saberes y para construir propuestas pedagógicas compartidas, se reproduce una lógica de exclusión. La escuela se convierte en un espacio cerrado, normativo y poco receptivo a la diversidad de experiencias familiares. En este sentido, la formación docente debe incluir no solo contenidos técnicos, sino también una dimensión ética, comunicativa y comunitaria que permita construir puentes con las familias.

De igual manera, las condiciones materiales de vida de muchas familias limitan su posibilidad de participar activamente en los procesos escolares. La pobreza, la migración, el trabajo informal y la falta de acceso a servicios básicos generan una sobrecarga que dificulta el acompañamiento educativo. Estas barreras estructurales no pueden ser ignoradas por el sistema educativo, que debe generar políticas de apoyo, flexibilización y reconocimiento. Como afirman Encalada y Guamán (2023), “la participación familiar es fundamental para el éxito de la inclusión educativa y propone estrategias para fortalecer esta colaboración, como el diseño de programas adaptados, la mejora de la comunicación y el apoyo a las familias” (p. 2). Esta cita propone una ruta de acción que reconoce la complejidad del vínculo escuela-familia y la necesidad de construir respuestas integrales.

Desde lo explicado, las barreras que afectan la participación de la familia en la educación inclusiva son múltiples, interrelacionadas y profundamente estructurales. No se trata solo de superar obstáculos logísticos, sino de transformar la cultura escolar, de reconocer los saberes familiares y de construir una pedagogía del encuentro. La inclusión no puede ser pensada sin la familia, y la familia no puede ser incluida sin justicia, escucha y dignidad.

La teoría de la justicia, especialmente en su versión de justicia educativa, propone que la inclusión no es solo una cuestión de acceso, sino de reconocimiento, participación y redistribución. En este sentido, la participación familiar debe ser entendida como un derecho, no como una concesión. La familia tiene el derecho de incidir en los procesos educativos, de ser escuchada y de construir junto a la escuela una propuesta pedagógica que responda a las realidades de sus hijos. Encalada Castillo y Guamán Armijos (2023) afirman que “la participación familiar es fundamental para el éxito de la inclusión educativa y propone estrategias para fortalecer esta colaboración, como el diseño de programas adaptados, la mejora de la comunicación y el apoyo a las familias” (p. 2).

Estas corrientes epistémicas convergen en una visión de la educación inclusiva como práctica situada, ética y transformadora. No se trata de aplicar modelos universales, sino de construir respuestas contextualizadas que reconozcan la singularidad de cada territorio, de cada familia y de cada estudiante.

En contextos rurales y fronterizos como los del Estado Táchira, esta perspectiva adquiere una fuerza particular. La inclusión no puede ser pensada desde el centro, sino desde los márgenes, desde las voces históricamente silenciadas y desde las prácticas comunitarias que resisten y transforman.

La participación de la familia en este proceso no solo fortalece el aprendizaje, sino que democratiza la escuela, cuando las familias son reconocidas como sujetos educativos, se rompe la lógica vertical que ha caracterizado históricamente la relación entre escuela y comunidad; se abre paso a una pedagogía del encuentro, del diálogo y de la corresponsabilidad. La educación inclusiva, entonces, no es solo una propuesta técnica, sino una apuesta política por la dignidad, la justicia y la transformación social.

Las teorías y corrientes epistémicas que sustentan la educación inclusiva y la participación de la familia en este proceso nos invitan a repensar el sentido mismo de la escuela. Desde la epistemología crítica, la hermenéutica, el constructivismo social y la teoría de la justicia, se configura una visión de la educación como práctica ética, situada y profundamente humana. La familia, en este marco, no es un actor secundario, sino protagonista de una pedagogía inclusiva que reconoce, escucha y transforma. En territorios vulnerables, Como el caso de Catatumbo, esta alianza entre escuela y familia se convierte en un acto de resistencia, de dignificación y de esperanza.

Conclusiones

La educación inclusiva en el Catatumbo exige una mirada profundamente situada, ética y comunitaria, donde la participación de los padres y actores sociales no solo fortalece los procesos pedagógicos, sino que se convierte en una condición indispensable para garantizar el derecho a aprender en contextos marcados por la vulnerabilidad, el conflicto y la exclusión histórica. La familia, como primer espacio formativo, aporta saberes, afectos y resistencias que deben ser reconocidos por las instituciones educativas como parte del tejido pedagógico, su participación activa permite construir propuestas contextualizadas, sensibles a las realidades territoriales y capaces de responder a las necesidades específicas de los niños y niñas en situación de inclusión.

Asimismo, los actores sociales como líderes comunitarios, organizaciones locales, redes de apoyo y colectivos territoriales, desempeñan un papel clave en la construcción de una educación inclusiva con sentido de justicia y dignidad. En el Catatumbo, donde la institucionalidad educativa enfrenta desafíos estructurales, la articulación entre escuela, familia y comunidad permite generar espacios de diálogo, corresponsabilidad y transformación. La inclusión no puede ser pensada desde modelos externos, sino desde las voces que habitan el territorio, desde las prácticas que resisten la exclusión y desde los vínculos que dignifican. Reconocer esta participación es avanzar hacia una escuela que no solo incluye, sino que transforma.

Referencias

- Aguiar, G., Sterling, Y., Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120
- Cuesta, H., Roca, J. (2025). La participación de la familia en los procesos de educación inclusiva. Instituto Superior Universitario Japón. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: https://www.researchgate.net/publication/391586819_La_participacion_de_la_familia_en_los_procesos_de_educacion_inclusiva/fulltext/681daeb260241d5140262272/La-participacion-de-la-familia-en-los-procesos-de-educacion-inclusiva.pdf
- Cuesta, H., Roca, J. (2025). La participación de la familia en los procesos de educación inclusiva. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: https://www.researchgate.net/publication/391586819_La_participacion_de_la_fa

milia_en_los_procesos_de_educacion_inclusiva/fulltext/681daeb260241d5140262272/La-participacion-de-la-familia-en-los-procesos-de-educacion-inclusiva.pdf

Encalada, H., Guamán, J. (2023). Participación familiar en el proceso de inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15545

Meza, L. Martínez, D. (2025). Participación familiar en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en educación primaria. *Aprendizaje Digital*, 7(1). [Documento en línea]. DISPONIBLE: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/aprendizajedigital/article/view/21608/>

Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>

Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eeia>

Palta, A., Cifuentes, L. (2024). Una mirada crítica a la educación inclusiva en Colombia: análisis comparativo con Chile, Brasil y Finlandia. [Documento en línea]. DISPONIBLE: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/66988/appaltaf.pdf?sequence=1>

Reina Ávila, K. G., & Lara Buitrago, P. A. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: Disponible en Dialnet](<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7983719.pdf>)

Rodríguez, A., Aravena, M. (2025). Educación inclusiva en Colombia y América Latina: de la normativa a la realidad de la escuela. *Revista Boliviana de Educación. [Artículo en línea]. DISPONIBLE: <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1198>