Enajenación, Discapacidad Psicosocial y Educación: Sistematización de Experiencias con Docentes del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de Bogotá

Autores

Fabián Ricardo Cárdenas Villate

José Luis Ramírez Espinosa

Verónica Andrea Ochoa Murillo

Asesora

Mgtra. Hilba Milena Jiménez Pulido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea Cultura, Educación y Políticas

Bogotá, 2025

Agradecimientos

Agradecemos de manera especial y significativa a la gloriosa Universidad Pedagógica Nacional educadora de educadores, nuestra alma mater, por su valiosa labor en nuestra formación profesional y personal. Así como su compromiso con la excelencia académica y la apuesta por una educación transformadora, la cual ha sido fundamental para la realización de este trabajo y la culminación de nuestro proceso formativo.

Agradecemos a la Licenciatura en Educación Especial por la formación recibida a lo largo de estos años, la cual fue fundamental en el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como en la construcción de una visión crítica, problematizadora, reflexiva y comprometida con la educación, el reconocimiento de las diferentes poblaciones y la sociedad en general.

Agradecimiento al Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, por abrirnos sus puertas y permitirnos llevar a cabo nuestra investigación en el marco de este trabajo de grado, su disposición, colaboración y confianza fueron fundamentales Valoramos profundamente el apoyo brindado por su equipo directivo, comunidad educativa y en especial al grupo de maestros participantes de esta investigación, quienes con sus voces y experiencias hicieron aportes significativos al campo educativo, evidenciando una realidad latente en Colombia, de la que poco se habla pero que permea a maestros y maestras en su ejercicio.

A nuestra asesora, Mgtra. Hilba Jiménez, expresamos nuestro agradecimiento por el acompañamiento, orientación constante y su calidad humana a lo largo de este proceso investigativo. Su disposición, compromiso y experiencia fueron relevantes para guiarnos con claridad y sensibilidad a la culminación exitosa de esta etapa formativa.

Fabián Ricardo Cárdenas Villate, José Luis Ramírez Espinosa, Verónica Andrea Ochoa Murillo

Agradezco a Dios por permitirme alcanzar este nuevo logro en mi vida. Gracias por darme la fortaleza para enfrentar y superar cada desafío que se presentó en el camino, y por concederme la sabiduría, la inteligencia y el compromiso necesario para asumir con responsabilidad esta etapa tan significativa. ¡Toda la gloria sea para ÉI!

Agradecimiento a mí, Fabián Ricardo Cárdenas Villate, por no rendirme a pesar de los numerosos obstáculos que enfrenté, muchos de ellos en silencio. Me agradezco por haber tenido la resiliencia necesaria para mantenerme firme, trabajando y estudiando con constancia y determinación durante todos estos años de carrera para hacer realidad este sueño tan anhelado: ser licenciado de la mejor formadora de formadores, mi querida Universidad Pedagógica Nacional. Me siento profundamente orgulloso.

Gratitud a mi apreciada madre Lila Villate, mi mayor maestra y ejemplo de vida. Gracias por su motivación, su apoyo y por inculcarme tantas virtudes y valores que han sido fundamentales en mi crecimiento personal y profesional.

Un agradecimiento especial a Carmencita Caro, por su apoyo constante, su disposición para escucharme, su motivación inagotable, su generosidad desinteresada y por acogerme con tanto cariño a su vínculo familiar como foráneo.

A mi gran amiga Verónica Ochoa, gracias por su lealtad inquebrantable, por el apoyo emocional en los momentos difíciles, por acompañarme en largas jornadas de trabajo académico y, ante todo, por su amistad sincera, la cual ha sido un regalo invaluable en esta etapa de mi vida. Así como a los amigos y familiares que me brindaron su lealtad y apoyo cuando más lo necesité, gracias por su ayuda y por confiar en mí. Ustedes saben quiénes son.

Fabián Ricardo Cárdenas Villate

Agradezco infinitamente a mi esposa Daniela que durante mi proceso de formación en estos 5 años ha sido un ancla en este barco de la educación, al que yo decidí subirme, a mi hijo John Jared que nació para acompañarme en gozo y alegría en la entrega de esta sistematización; a mis abuelos que con esfuerzo, aguapanela y pan me criaron tanto en sabiduría como en amor.

José Luis Ramírez Espinosa

Primeramente, agradezco a Dios, en quien he puesto mi fe y confianza, quien ha sido mi roca y soporte a lo largo de mi vida.

Agradezco a Olga Lucía, mi madre, por su amor, compañía, por ser la mujer que me alentó durante todo mi proceso formativo y la cómplice de este sueño. Gracias por darme la vida, cuidar de mí y estar presente en cada momento que lo he necesitado.

Agradezco a Mario Andrés, mi hermano, su apoyo incondicional fue fundamental para lograr iniciar y culminar con éxito esta maravillosa carrera. Gracias por cumplir la promesa que nos hicimos cuando apenas éramos unos niños.

Agradezco al amor de mi peludita Lunita y Martín, mis otros miembros de mi familia.

Agradezco a mi amigo y compañero Fabián Ricardo Cárdenas Villate, quien ha sido mi equipo, una columna sólida para asumir retos, emprender sueños e impulsarme a volar.

Agradezco a quienes he considerado amigos y amigas, ustedes lo saben y solo tengo gratitud por personas maravillosas que han sido más que un hombro, la fuerza y motivación para continuar y no decaer.

Por último y no menos importante, me agradezco a mí Verónica, por la persistencia, resistencia y resiliencia ante los múltiples desafíos que enfrentaste en el proceso formativo y en lo personal. Gracias por no rendirte.

Verónica Andrea Ochoa Murillo

Siglas, Acrónimos y Abreviaturas

DPs	**Discapacidad Psicosocial**
DUA	**Diseño Universal de Aprendizaje**
UNAL	**Universidad Nacional**
IPARM	**Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar**
NNA	**Niños, Niñas y Adolescentes**
NNAJ	**Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes**
UPN	**Universidad Pedagógica Nacional**
UDEA	**Universidad de Antioquia**

Figura 1

Representación de la interacción con docentes

Nota. OpenAI. (2024). ChatGPT imagen solicitada por Ramírez, J.

Yo disfruto ser maestra, lo decidí, estoy aquí

Entrevista a maestra participante de la Sistematización

(Conversación personal, Docente G, 2024)

Tabla de contenido

Preámbulo: Somos el Equipo “Miradas Diversas” 12
Introducción 14
Enajenación una realidad en Tránsito Hacia la Des-enajenación 17
¿Por qué una sistematización de experiencias? 19
Punto de partida 23
Una Alianza que se Forja: Encuentro con la Institución 23
Luces en la Oscuridad: Voces de Docentes Inmersos en la Enajenación 26
Tejiendo la Realidad: Un Campo de Batalla Desde el Histórico y la Actualidad 33
Panorama en la institución 38
Formulación del plan de sistematización 43
Desafiando lo Inconcebible: Narrativas de Empoderamiento en la Des-enajenación 43
Objetivo General 43
Objetivos Específicos 44
Eje Representaciones Sociales 44
Eje Prácticas Pedagógicas 47
Eje Tensiones que Experimentan los Docentes 50
Prácticas Pedagógicas - Imaginarios y Concepciones 50
Sujeto Educador - Sistema Educativo 52
Estrategias de Recogida 54
Convidando ando y los profes participando 55
Espacios de Discusión: Café y Mente 56
Sesión 1: Historietas 58
Sesión 2: Suicidio - Mitos y Realidades sobre Discapacidad Psicosocial y/o situaciones relacionadas a la salud mental 61
Sesión 3: Carta de un Docente - Experiencia Personal 64
Sesión 4: Flash cards 67
Sesión 5: Cierre 69
Estrategia de comunicación con los docentes participantes 70
Recuperación del Proceso Vivido 71
Experiencias que construyen y transforman 71

Reflexiones de fondo 77
Entre-tejidos significativos 77
Eje de Representaciones sociales 80
Prácticas Pedagógicas 87
Tensiones que experimentan los docentes 95
Tensiones Sujeto educador -Familia 96
Brújula desde la sistematización de experiencias con los docentes 100
Puntos de llegada 106
Enajenaciones en tela de juicio, caminando hacia la des-enajenación 106
Compartiendo Reflexiones de Fondo en Otros Ámbitos Académicos 109
Recomendaciones 112
Referencias 115

Tabla de Figuras

Figura 1 Representación de la interacción con docentes……7
Figura 2 Logo y Fotografía de los Integrantes del Equipo Miradas Diversas……12
Figura 3 Esquema Metodológico de la Sistematización de Experiencias…… .20
Figura 4 Relación de los ejes y momentos de la sistematización ……..21
Figura 5 Elaboraciones de docentes que enuncian desconocimiento ……..38
Figura 6 Esquema de estrategias de recogida y sesiones……..…….54
Figura 7 Estrategia café y mente…….. 56
Figura 8 Historia con Diálogo Propuesto……..59
Figura 9 Historietas educativas…….60
Figura 10 Material sesión mitos y realidades……..62
Figura 11 Estrategia Mitos y realidades sobre la discapacidad psicosocial……..……63
Figura 12 Fragmentos correspondientes a la carta de un docente anónimo…….66
Figura 13 Flash cards…….67
Figura 14 Flash cards completadas por los docentes……..…….68
Figura 15 Tarjetas de invitación de cierre…….69
Figura 16 Entrega de Reconocimiento a docentes participantes de la sistematización……..…70
Figura 17 Imagotipo del equipo a cargo del trabajo de grado……..……71
Figura 18 Categorías emergentes y relación por eje de sistematización……..…….75
Figura 19 Anclaje a rareza en situación hipotética propuesta por docentes……..…….83
Figura 20 Elaboración de docente con relación a situación hipotética referente a las relaciones interpersonales……..85
Figura 21 Relación de diagnósticos a características propuestas que describen preferencias..86
Figura 22 Relación con el conocimiento de la discapacidad psicosocial……90
Figura 23 Historieta vínculo con familias…….…….93
Figura 24 Historieta lectura con relación a contexto escolar……97
Figura 25 Ponencia Internacional 5to Congreso Caribeño de Investigación Educativa…..……110
Figura 26 Encuentro de Cierre de Ponentes……111
Figura 27 Cierre del 5to Congreso Caribeño Internacional de Investigación Educativa……....111

Listado de tablas

Tabla 1 Ejemplos de Situaciones Propuestas para el Anclaje en las Historietas……..…59

Tabla 2 Codificación de Historietas y Situaciones……..……72

Tabla 3 Ejemplo de Codificación – Historieta en Imagen y Registro del Docente……..……73

Tabla 4 Voces Docentes Vinculadas a Situaciones Hipotéticas…….……..……...……76

Preámbulo: Somos el Equipo “Miradas Diversas”

Este trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló por parte de tres integrantes del equipo *“Miradas diversas”* equipo que nació en el segundo semestre del 2023, en el marco de la práctica formativa conformado por los estudiantes: Fabián Cárdenas, Paula Carpeta, Nathalia Copete, Adriana González, Nikol Martínez, Verónica Ochoa, José Ramírez, Maryelen Salazar, acompañados por la docente asesora Hilba Milena Jiménez en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (de aquí en adelante IPARM). Como parte de la identidad de este grupo académico se diseñó un logo que representa la diversidad, características y particularidades que configuran al sujeto, el cual contiene un rompecabezas que hace alusión a las partes del ser humano y a su vez a cada integrante del equipo UPN. Su denominación como *Miradas Diversas*, se definió al considerar la necesidad de reconocer y validar las distintas visiones, percepciones, sentires y pensares que caracterizan al educador especial en su forma de leer e interpretar el mundo que le rodea.

Figura 2

Logo y Fotografía de los Integrantes del Equipo Miradas Diversas

Como docentes en formación, el equipo Miradas Diversas, centra su enfoque en conocer y reconocer el contexto educativo para desde su acción fortalecer los procesos de inclusión, participación y la justicia educativa, mediante estrategias pedagógicas y didácticas, con el fin de contribuir a los diferentes requerimientos de la comunidad educativa, por medio del trabajo con familias, docentes y estudiantes.

Introducción

“En Colombia, el 44,7% de los niños y niñas sufren afectaciones en su salud mental, mientras en el mundo la cifra es de 168 millones”

Informe De salud mental sí hablamos UNICEF, 2023

A raíz de la pandemia COVID 19 sucedida en el año 2020, el mundo vivió de manera contundente distintas situaciones que al parecer se encontraban camufladas en las instituciones educativas, en los hogares y en la sociedad en general; las cuales incidían en los distintos procesos educativos y en sí en el aprendizaje de los estudiantes. La Discapacidad Psicosocial (DPs) tomaba al parecer por primera vez forma en los rostros de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), ante la opinión pública, y sin lugar a dudas pasaría de ser una realidad concebida y tratada en el silencio, a ser visibilizada desde las alarmantes cifras de las estadísticas en cuanto a salud mental. Con relación a tal realidad, este trabajo de grado se situó en la necesidad identificada en los docentes del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), de ser escuchados y orientados ante el incremento de reportes de casos de personas con trastornos de salud mental y las preocupaciones del equipo de profesionales de la institución respecto al reconocimiento y abordaje adecuado de estas situaciones en el contexto y desde el campo educativo.

En concordancia, el presente trabajo de grado corresponde a un ejercicio de sistematización de experiencias de docentes vinculados al IPARM, desarrollado desde la perspectiva metodológica propuesta por Oscar Jara (2018). Este ejercicio se enmarca en las nociones de DPs y tiene como propósito reconocer las experiencias vividas de docentes en escenarios educativos donde se configuran relaciones con situaciones asociadas a la salud mental, entendidas como elementos que hacen parte de procesos de *des-enajenación*. A partir

de este reconocimiento, se busca comprender cómo dichas experiencias emergen en relación con el constructo social y cultural de la *enajenación*, que se plantea como parte del marco de referencia en el proceso investigativo.

Profundiza en la realidad que implica el abordaje educativo de estudiantes que se asocian a la DPs; que parece persistir e insistir en convertir tanto al maestro como al orientador en actores principales que deben dar respuesta a situaciones originadas posiblemente por el desconocimiento social, cultural y político frente a la DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental en los contextos educativos; lo que a su vez incide en las realidades que atraviesan los docentes en las aulas.

Por tanto, se consideró fundamental desde la sistematización de experiencias con los docentes del IPARM, escuchar y analizar su sentir, pensar y actuar; frente a los estudiantes con situaciones de salud mental y/o DPs, ya que se considera que, a partir de las experiencias vividas en las prácticas educativas de estos profesionales, es posible aportar a la transformación tanto de la concepción de la DPs como en los constructos que se han creado alrededor de esta en contextos educativos y sociales. Así, este trabajo de grado se vincula con conceptos, miradas, que permiten situarse en una realidad latente que amerita acciones que fortalezcan los procesos educativos, familiares, sociales, tanto de los estudiantes como de los docentes.

En este sentido, el trabajo de grado consta inicialmente de un apartado en el que se describe el concepto de *enajenación,* fundamental y transversal en esta sistematización de experiencias, ya que se encuentra anclada a la historicidad, prácticas, acciones, imaginarios y concepciones que han acompañado a las personas con DPs y/o condiciones en salud mental con una clara apuesta por contribuir a procesos de *Des-enajenación* en los docentes e

instituciones educativas. Posteriormente, se sustenta la realización de una sistematización de experiencias con los docentes del IPARM, quienes se encuentran inmersos en experiencias consideradas relevantes para reconocer el abordaje de estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental en contextos educativos.

En continuidad a ello, se describen los 5 momentos que propone el autor Oscar Jara, organizados de la siguiente manera: en primer lugar, hace referencia al *Punto de partida*, momento en el que como equipo de investigación se reconoce el contexto educativo colombiano y del IPARM junto a sus realidades relacionadas a la DPs, a partir de preguntas iniciales que sitúan el para qué sistematizar experiencias vividas de los docentes, realizando una revisión documental que da cuenta de los estudios que se han presentado alrededor de la temática propuesta; en segundo momento se encuentra la *Formulación de un Plan de sistematización,* hace referencia a la Metodología*,* es en el que se describe los objetivos de la sistematización, las fuentes de información, las estrategias de recogida y los ejes: i) las representaciones sociales (imaginarios y concepciones) en torno a los DPs, ii) las prácticas pedagógicas desarrolladas con sujetos asociados a la DPs y iii) las tensiones que atraviesan en su quehacer docente; ejes que se consideran incidentes directamente en los procesos de formación y traza un camino hacia la *des-enajenación.*

En un tercer momento, se encuentra la *Recuperación del Proceso vivido,* en el que, de acuerdo a las estrategias y herramientas empleadas en la recolección de la información, se construye una descripción del proceso para su posterior organización, clasificación y categorización, pasos fundamentales para el análisis e interpretación de la investigación. Es necesario destacar que en este momento surgen categorías y/o subcategorías emergentes, que se anclan a los 3 ejes anteriormente mencionados. En el eje de Representaciones sociales: emerge la subcategoría *Imaginarios enajenantes,* en el de Prácticas Pedagógicas:

emerge las categorías*: Dimensión Humana, Corresponsabilidad y Ética del sujeto Educador* y por último en el eje de Tensiones que experimentan los docentes, se vincula la categoría emergente*: Tensiones Sujeto educador-Familia.*

En el cuarto momento, se encuentran las *Reflexiones de Fondo,* proceso de la sistematización que involucra el análisis crítico reflexivo y riguroso de la información y la experiencia vivida con los docentes participantes del IPARM y su incidencia en quienes participan de este proceso de sistematización.

Para el quinto momento el *Punto de Llegada,* se consignan los valiosos aprendizajes que surgen como resultados del análisis e interpretación, formulación de conclusiones, discusiones finales y recomendaciones de la sistematización. Adicional a lo descrito, se anotan relaciones respecto a la ponencia titulada: "'Enajenación, Discapacidad Psicosocial y Educación: Experiencias *des-enajenantes* con los docentes del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, presentada en el *5to Congreso Caribeño de Investigación Educativa,* de Punta Cana, República Dominicana.

Enajenación una realidad en Tránsito Hacia la Des-enajenación

Cuando se piensa en el concepto de *enajenación* sin duda alguna, es fundamental situar este concepto con relación al uso peyorativo de términos como *locura o demencia* los cuales se identifican aún anclados a la DPs, y que da muestra de la relación con constructos discriminatorios y excluyentes aún presentes, en contraposición a la evolución del concepto de lo psicosocial desde otras perspectivas; una trayectoria que ha sido propia de las enfermedades mentales en la historia junto a las concepciones que la sociedad sostiene con relación a comportamientos y conductas catalogadas como impropias o ajenas, que no hacen parte del grupo mayoritario o considerado *normal y no categorizado*.

La *enajenación* presente desde las primeras culturas, al igual que en la actualidad se relaciona con todo lo que se sale de la norma o los patrones de estándares normalizadores; genera un extrañamiento hacia ese *otro* en el que se desconoce y no reconoce su alteridad, pero a su vez la *enajenación* es un proceso en doble vía, ya que no solo atañe al individuo que se encuentra por fuera del rango homogeneizante, ya sea por condiciones como los trastornos mentales u otras características leídas como extrañas, dañinas, improductivas, etc; provoca en sí mismo su propia perturbación al no sentirse incorporado y reconocido desde su subjetividad o condición, a una sociedad, comunidad o entorno en el que habita, como lo afirma Lurbe (2005),

> El concepto de enajenación evoca la idea de sacar a uno fuera de sí turbarle uso de la razón o de los sentidos. Igualmente denota el proceso de construir un sujeto como ajeno es decir convertido en un extraño, y, por ende, requeridor de un trato especial con respecto al grupo dominante desde el cual se define su alteridad. (p. 23)

Las enfermedades o trastornos mentales, como se profundizará más adelante, han estado permeadas desde su historia por lo sobrenatural, lo mítico, lo divino y en los últimos tiempos a través de la ciencia para derogar sus nombres más conocidos como *designio de un ser superior, posesión demoníaca o pérdida de la razón*. No es un secreto que personas que padecían de esta condición despertaban perturbación e inquietud, por ello, se encontraron ante el foco de los *conocedores o expertos* que tenían como misión tratar y abordar esta problemática social por medio de prácticas higienizantes y tratos que tenían por objetivo aislar, confinar o esconder a estas personas desde el seno familiar o institucional.

Estas realidades se relacionan con la existencia de una tensión que se camufla como pensamiento social frente a la DPs: ¿Es realmente la protección hacia las personas con DPs lo

que exige la sociedad, o más bien es la protección que la sociedad solicita para poder cohabitar con individuos que manifiestan y están constituidos por características diferentes a las que comúnmente son identificadas? Entendiendo que una y otra opción están permeadas por perspectivas enajenadas, este estudio propone el concepto de *des-enajenación*, un proceso en construcción permanente que parte del auto y hetero- reconocimiento de las particularidades y características propias del sujeto, como aporte a procesos que incidan en la transformación de las percepciones y concepciones culturales y sociales frente a la DPs, en una apuesta por configurar espacios y prácticas seguras, de reconocimiento, participativas y de comprensión, lejos de suscitar o evocar perturbación o extrañeza de la alteridad.

Mencionado lo anterior, desde las experiencias que transitan los docentes del IPARM frente a los estudiantes con DPs, se considera la d*es-enajenación* como pilar para la transformación del pensamiento, actitudes y prácticas enajenantes, hacia el reconocimiento de las personas con trastornos mentales desde un lugar que les reconoce con sus particularidades no desde su trastorno; una apuesta para un campo poco abordado, estudiado pero muy cuestionado y señalado, como lo es el de la DPs.

¿Por qué una sistematización de experiencias?

Este estudio se desarrolla metodológicamente como sistematización de experiencias desde los planteamientos de Jara (2018); desde esta perspectiva, se busca organizar y analizar críticamente las prácticas y vivencias de sujetos o colectivos. En concordancia, se plantea un ejercicio intencionado y profundo que busca penetrar en la complejidad de la experiencia vivida por los (as) docentes en el contexto educativo del IPARM.

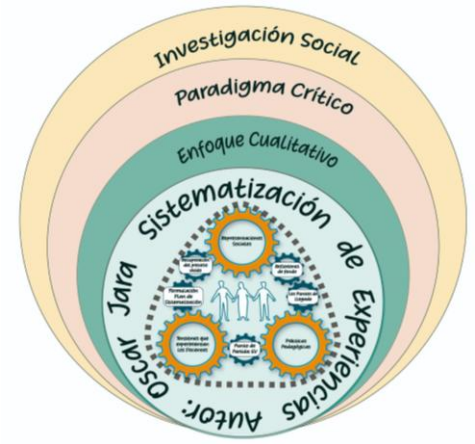
Jara (2018), argumenta que no se trata simplemente de recordar lo que ha ocurrido, sino de reinterpretarlo, teorizar sobre la situación o experiencia y apropiarse conscientemente

los aprendizajes que se pueden extraer. Esto requiere de un enfoque metódico y riguroso que permita trascender la mera reacción inmediata frente a lo vivido y objetivar la experiencia.

En el contexto educativo del IPARM, la sistematización de las voces de los docentes no solo pasa por ser un acto de recopilación de datos, sino que se configura como un proceso profundamente ligado a una epistemología crítica. Esta perspectiva conecta la acción con el conocimiento y la práctica con la teoría, subrayando que el aprendizaje significativo proviene de la experiencia real y tangible como sostiene Jara (2015), este tipo de conocimiento no es meramente abstracto, sino que emerge, reflexiona y se redefine en función de la práctica.

Figura 3

Esquema Metodológico de la Sistematización de Experiencias



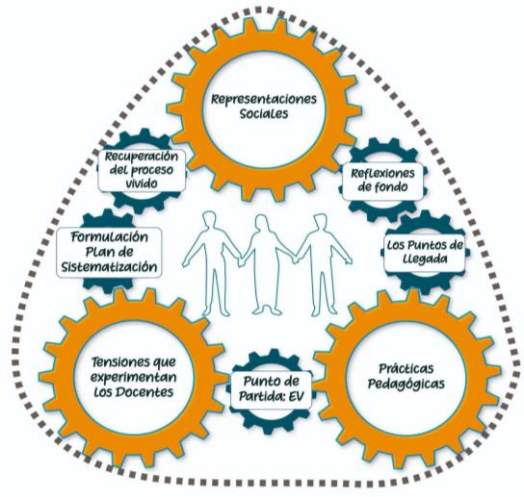
Se procede así con el diseño metodológico representado en la Figura 3, desde una investigación social, la cual le apuesta a lo humano, reconoce de manera sensible los antecedentes de la exclusión, marginalidad y violencias que siguen viviendo las personas con DPs. En concordancia, se elige un paradigma crítico que permite leer de manera objetiva y reflexiva las prácticas y estrategias implementadas por los docentes, para promover el desarrollo social de los estudiantes con DPs. Adicionalmente, la sistematización se plantea

desde un enfoque cualitativo al tener como propósito la comprensión de las prácticas sociales y las múltiples situaciones que enfrentan los docentes en su cotidianidad con los estudiantes, las cuales constituyen la realidad de los mismos (Packer, 2016).

Al sistematizar las experiencias con los docentes en su práctica diaria con estudiantes que tienen problemas en su proceso educativo relacionados a situaciones de salud mental, se consideró relevante explorar vivencias que implicaran las concepciones e imaginarios, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan los docentes en las aulas; en lógica de analizar relaciones *enajenantes y des-enajenantes*. Estas experiencias, se ubican en tres ejes identificados como hilos conductores que dinamizan este proceso investigativo, a saber: Eje de Representaciones Sociales, Eje de Prácticas Pedagógicas y Tensiones que experimentan los docentes. Estos, se exploran de manera sistémica, como se muestra en la Figura 4, relacionando los *cinco momentos* que establece Jara (2015) descritos más adelante.

Figura 4

Relación de los ejes y momentos de la sistematización



Nota. En el gráfico se relacionan los componentes metodológicos de la sistematización se incluye los ejes y momentos, según la postura de Jara (2018).

Los siguientes interrogantes orientaron el proceso de indagación:

¿Cómo las percepciones del docente respecto a la DPs, permeadas por enajenaciones desde lo social, político y cultural presentes en la sociedad, influyen en la interacción docente-estudiante propia de su práctica profesional?, ¿cómo influyen estas percepciones en las acciones educativas que se llevan a cabo con estudiantes relacionados con situaciones de salud mental?

De acuerdo con Jara (2011) para el desarrollo de la sistematización se consideraron los momentos de:

- *Punto de Partida: la experiencia vivida*, este es el comienzo del proceso de sistematizar, en donde se toma como protagonistas de la experiencia a los docentes del IPARM; dada la alta presencia de estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental en este escenario, en el que se apuesta por vincular estas realidades a los procesos de inclusión. Implica experiencias previas de los docentes frente a estas situaciones, experiencias personales e inquietudes frente a sus formas de actuación.
- *Formular un plan de sistematización,* momento en el que se establece los objetivos del trabajo de grado, la invitación, participación y consolidación del grupo de maestros con quienes se realizará la sistematización.
- *Recuperación del proceso vivido,* momento en el que, de acuerdo a las estrategias, herramientas y demás técnicas empleadas en recolección de la información, se construye una descripción del proceso para su posterior clasificación y ordenamiento, pasos fundamentales para el análisis.
- *Reflexiones de fondo,* momento del proceso de sistematización, que involucra el análisis crítico y reflexivo de la información y la experiencia vivida.

- *Puntos de llegada*, se sitúan los aprendizajes y conclusiones finales de este trabajo de grado.

En correspondencia con dichos momentos, a continuación, se describen los procesos desarrollados en cada uno de ellos.

Punto de partida

Una Alianza que se Forja: Encuentro con la Institución

En este inicio, según el autor Jara (2018) es indispensable que quien sistematiza haga parte de la vivencia y vincule *preguntas iniciales, al* ser necesario indagar para orientar la sistematización: ¿para qué se quiere sistematizar?, ¿qué experiencias se quiere sistematizar? y ¿qué aspectos centrales nos interesa sistematizar?

Mencionado lo anterior, como Licenciadas(os) en Educación Especial en formación, se ha transitado desde diferentes realidades de forma individual y colectiva, en experiencias y vivencias que han permitido tener aproximaciones en torno a la DPs, entre ellas se encuentra el ser partícipes del proceso que se desarrolla en el IPARM, escenario educativo en el que se recoge la sistematización que vincula a los docentes participantes en el estudio; profesionales que cabe anotar cuentan con experiencias cotidianas en relación a personas con DPs en este escenario y en otros similares.

Este colegio, se encuentra ubicado en Teusaquillo, en la localidad número 13 de Bogotá, dentro de las instalaciones de la Universidad Nacional (UN), sede Bogotá, en el Edificio 431. Según la página web del colegio y el habitar en el contexto educativo, el IPARM presta su servicio en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media con un total de 524 estudiantes, el cual es exclusivamente para los hijos de empleados, docentes, estudiantes y pensionados de la UN. Surgió como uno de los proyectos más importantes de la UN, cuyo fin

era el de fortalecer en las nuevas generaciones el pensamiento y la reflexión crítica en varios campos de conocimiento.

La población del IPARM proviene de distintos lugares de la ciudad, lo que convierte a la Institución en un espacio en el que convergen diversos puntos de vista y culturas. La diversidad enriquece la mirada sobre el entorno inmediato, visto desde las concepciones de realidad que se manifiestan en las interacciones cotidianas con los estudiantes. Esta institución es resultado de la fusión de la Escuela Anexa Arturo Ramírez Montúfar y el Instituto de Aplicación Pedagógica IDAP, realizada en 1989, bajo la dependencia de Vicerrectoría de Bienestar Universitario, del Acuerdo 88 del Consejo Superior Universitario del mismo año, según se describe en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2019) de la institución.

El IPARM se considera a sí mismo como una entidad donde convive una comunidad conformada por estudiantes, padres de familia, maestros, directivos, administrativos y personal de apoyo quienes comparten un mismo espacio en el cual se aprende por medio de la transformación y el aprendizaje con el otro, desde un enfoque constructivista Vygotskiano, el cual posibilita el desarrollo paulatino en el aprendizaje de los educandos mediante la interacción social Carrera y Mazzarella (2001) citados en el PEI de la UN (2019) de la institución. Adicionalmente, la institución plantea que los educadores tienen en cuenta las etapas del desarrollo tanto físico como psíquico y sociocultural de sus estudiantes; aspecto relevante a considerar con relación a la realidad del abordaje pedagógico de estudiantes con DPs.

El IPARM se destaca en cuanto a un compromiso latente por trabajar junto a la investigación y la pedagogía de forma inter y multidisciplinar, para fomentar espacios donde primen el reconocimiento, respeto y aceptación por las diferencias, dentro y fuera de la institución. Aunque las realidades que se evidencian alrededor de la DPs narran que existen

brechas que parecen relacionarse con el desconocimiento, imaginarios, constructos y percepciones frente a esta discapacidad, también involucran en gran medida a quienes viven esta realidad desde distintos frentes, ya sea estudiantes como docentes.

Al realizar un sondeo en el IPARM en el semestre 2023-2 por el grupo a cargo de esta investigación, se identificaron 17 estudiantes con situaciones relacionadas a la salud mental en los niveles educativos de básica (primaria y secundaria) y media, situación conocida por el equipo UPN mediante informe descriptivo entregado por coordinación de la institución; el cual describe la situación particular de cada estudiante con indicación de diagnóstico, dificultades en el aprendizaje y comportamiento, rendimiento escolar bajo o en procesos de reinicio (repitencia del grado escolar), entre otros aspectos. En paralelo, se evidenció mediante la observación participante, diálogos con familias y docentes, que en algunos casos el acompañamiento y orientación brindados por la institución no tenían en cuenta las particularidades, características y necesidades de los estudiantes, lo cual genera una realidad en la que, al no existir una identificación de las situaciones, se tiene como consecuencia el pasar desapercibidas problemáticas que implican a los NNAJ.

Frente a esta realidad, se relacionaron prácticas *enajenantes* sobre las que se proyectó aportar mediante procesos de reconocimiento de la diferencia y diversidad humana, como parte esencial de la transformación en contextos sociales que requieren las personas con DPs; sin embargo, el grupo de licenciados en formación que participan en la sistematización se encontraron con un giro al proceso, debido a que de manera colectiva se descubría que estaba presente en una parte del equipo docente de la institución, un alto componente humano, que vinculaba a procesos de *des-enajenación.*

Con esto se empezó a situar la necesidad de sistematizar las experiencias de los docentes para caracterizar sus prácticas y reconocer sus relaciones con perspectivas

enajenantes o des-enajenantes, hacia la comprensión de aquello que posibilita y mantiene una y otra perspectiva. Este reconocimiento podría llevar a comprender y abordar las realidades que se reportaban en la institución en lógica de las personas con DPs.

Siguiendo esta línea, surgieron varias inquietudes entre las que estuvieron: ¿Son los docentes quienes deben asumir estas realidades que presentan los estudiantes con DPs o debe ser otro profesional?, si son los docentes, ¿cómo se deben abordar estas realidades? ¿Cuál es su papel o hasta dónde es su límite?, ¿en qué se pueden apoyar?, ¿Cómo se abordan las situaciones que se vinculan a DPs, desde el contexto escolar? Al respecto se hizo evidente el interés por sistematizar las experiencias de los docentes con relación a estudiantes con DPs, tratando de comprender la realidad y buscar caminos frente al abordaje educativo, esto con el fin de encontrar qué sistematizar fue necesario explorar la temática encontrando lo que se describe a continuación.

Luces en la Oscuridad: Voces de Docentes Inmersos en la Enajenación

La atención a la DPs en el ámbito educativo, tanto en la educación de preescolar, básica y media como en la educación superior, es un tema que ha sido objeto de preocupación creciente en los últimos años. Es a través de la OMS (Organización Mundial de Salud) que, en el año 2015, citada por el Concejo de Bogotá (2023) se reitera la importancia de abordar desde cada Estado, la creciente problemática de la salud mental en niños, adolescentes y jóvenes en el que se da a conocer los siguientes resultados:

> Entre el 10% y el 20% de los jóvenes viven con trastornos mentales y de conducta; un tipo de trastorno que supone el 13% de la carga mundial de morbilidad en ese grupo etario y el 50% de todas las personas que desarrollan trastornos mentales que tienen

> sus primeros síntomas a la edad de 14 años y el 75% han tenido sus primeros síntomas a los 20 años. (p. 2)

De acuerdo con lo anterior, es necesario mencionar que en Colombia han surgido normativas y orientaciones con el propósito de establecer, contextualizar y soportar la problemática de la salud mental situándose desde la promoción y prevención; así como visibilizar los entes, instituciones y profesionales idóneos para apoyar a NNA que presentan síntomas y diagnósticos relacionados con dicha realidad, en un ejercicio que busca trabajar en pro de la garantía de sus derechos. Para esto es necesario iniciar con la Ley 1616 de 2013, en la que se propone:

> Garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas y adolescentes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental, la Atención Integral e Integrada en Salud Mental en el ámbito del Sistema General de Seguridad Social en Salud, de conformidad con lo preceptuado en el artículo 49 de la Constitución y con fundamento en el enfoque promocional de Calidad de vida y la estrategia y principios de la Atención Primaria en Salud (El Congreso de la República de Colombia, 2013, p.1).

Cabe resaltar, que en esta ley se retoman y definen conceptos como problema psicosocial y trastorno mental, los cuales son importantes para la detección, reconocimiento e identificación de los procesos y medidas que se deben asumir para una atención integral de la persona que presenta esta condición.

En alusión a normativas, también se encuentra el Proyecto de acuerdo No 536 de 2023 del Concejo de Bogotá, en donde se ratifica el incremento de casos en NNAJ con problemas de salud mental y DPs, a la par que se:

> Dictan lineamientos para fortalecer la promoción y prevención de la salud mental en los niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del ámbito escolar tendientes a mejorar las habilidades psicosociales individuales y colectivas en pro de la salud mental, la gestión de entornos escolares protectores y la articulación con los servicios de salud mental. (Concejo de Bogotá, 2013, p. 1-2)

Al respecto llama la atención, en cuanto a la depresión y ansiedad como principales causas de enfermedad y discapacidad, y el suicidio como cuarta causa de muerte en jóvenes entre los 15 a 29 años; realidades que según el Proyecto de Acuerdo 536 del 2023, se asocian a síntomas que deben tratarse dado “cuando estos primeros síntomas no reciben atención, se afecta el desarrollo del niño/adolescente, sus logros educativos y el potencial para vivir vidas plenas, productivas y saludables” (Concejo de Bogotá, 2013, p.2). Un planteamiento a revisar en cuanto al vínculo con el contexto escolar y la comprensión que se tiene de los trastornos mentales y sus problemáticas.

Ahora bien, en cuanto a documentos que recogen conceptos de DPs y situaciones relacionadas a la salud mental en el contexto educativo, se encuentran las *Orientaciones en salud mental y discapacidad psicosocial para el sistema de Educación Superior Colombiano*, documento que tiene como objetivo incitar a las instituciones de educación superior a identificar cómo analizar desde sus contextos, características y realidades propias de sus poblaciones, teniendo en cuenta aquellas que se auto-reconocen con DPs o con situaciones relacionadas a la salud mental, a la gestión de procesos y estrategias que les permitan atender las necesidades presentes con base en un modelo biopsicosocial de la discapacidad (MEN, 2023).

Teniendo en cuenta este panorama, mediante diálogo de saberes con docentes del IPARM, para abordar de manera introductoria el tema de la DPs, se generó la oportunidad de escuchar a los y las docentes, que en el ejercicio de su praxis, comparten la fuerte

preocupación de no saber cómo orientar a estudiantes con DPs o con situaciones relacionadas a la salud mental y desconocen cómo actuar, ajustar o apoyar los procesos de aprendizaje a estudiantes que en ocasiones presentan inasistencias injustificadas, que no rinden académicamente, reciben medicación con efectos secundarios, etc. Respecto de esto último, debe mencionarse que en frecuentes ocasiones las situaciones de salud mental se vinculan a tratamientos con psicofármacos; según Moncrieff (2018), estos tratamientos interfieren en el funcionamiento cerebral, provocando cambios mentales y físicos característicos en cualquier persona que los consuma. Todas estas sustancias crean estados alterados que pueden modificar el pensamiento, las emociones y el comportamiento, además de imposibilitar su participación en los diferentes espacios que ofrece la institución.

Es relevante mencionar que al escuchar a los docentes del IPARM por medio del ejercicio propuesto por el equipo UPN, como aproximación al concepto de DPs, se estableció un escenario en el que los docentes pudieron expresar una profunda impotencia y frustración relacionada con el hecho de no contar con la formación y ser vistos como los únicos responsables del bienestar de sus estudiantes, a su vez permeados por presiones o realidades que inciden dentro de las aulas.

En esta primera percepción, el equipo manifestó temor ante riesgos a los que están expuestos como docentes, riesgos a nivel disciplinario, sancionatorio e incluso jurídico, por no dar un correcto manejo a las situaciones de carácter psicosocial; lo que parece relacionarse con el considerarse a sí mismos como “profesionales no aptos para atender estas situaciones”, relato frecuente enunciado por diferentes docentes en el proceso desarrollado en el 2024.

Es importante, además, considerar que los docentes se encuentran a su vez en un alto riesgo psicosocial. Los estudios plantean que estos profesionales pueden llegar a presentar distintos trastornos como ansiedad y depresión, debido a la sobrecarga laboral, relacionada con

los altos números de estudiantes por curso, la negligencia en la prestación de servicios médicos; entre otros. El concejo de Bogotá reporta al respecto, gran preocupación por el incremento de casos de afectación psicosocial en directivos y docentes (Concejo de Bogotá, 2022).

Por su parte, Infobae (2023, s.p) reporta que “el 78% de las incapacidades de los docentes está relacionada con problemas de salud mental” aproximadamente y en relación al porcentaje son 26.927 días en que los docentes no pudieron asistir a las instituciones educativas a cumplir con sus labores. Esto, en un periodo de tiempo desde enero a octubre del año 2022 en la ciudad de Bogotá (Concejo de Bogotá, 2022). Sin mencionar, el síndrome comúnmente conocido en los maestros, llamado “síndrome de Burnout o síndrome del trabajador quemado” definido como el trastorno del agotamiento extremo y crónico producido por el estrés laboral y malas condiciones laborales (MEN, s.f).

Desde lo descrito, situar el contexto educativo a nivel global y nacional pareciese complejo, ya que implica múltiples demandas que terminan por incidir tanto en la salud física como mental del profesorado. Ante esto, el MEN ha reconocido al igual que otras organizaciones, la importancia de identificar síntomas y signos de alarma desde la prevención, para poder diseñar estrategias de detección y atención temprana frente a dicho síndrome, el cual genera consecuencias funestas en todos los ámbitos de la vida.

Lo anterior, se puede evidenciar en el contexto del IPARM, desde afirmaciones propias de los docentes en las que comparten preocupaciones en torno al acompañamiento a estudiantes que enfrentan problemáticas psicosociales:

> Tengo que salir de mi aula a llorar a un baño, secarme las lágrimas y es como ponerme una máscara para volver otra vez y seguir con mi vida como maestro, cuando yo como

persona también tengo problemas y situaciones que estoy callando (Conversación personal, Docente 1, 2024).

Cuando me asignaron grados nuevos para este año, me encontraba temeroso y evasivo por no querer dictar clases a estudiantes que se destacan por sus múltiples dificultades, discapacidad o problemas psicosociales. Asumí con profunda resistencia esta responsabilidad y me vi enfrentado a pensar mi clase teniendo en cuenta ajustes necesarios, adaptaciones que les pudieran contribuir en sus aprendizajes, pero he llegado a sentirme frustrado porque no veo que el estudiante avance, me hace cuestionar si realmente estoy haciendo las cosas bien o definitivamente no sirvo para ser maestro (Conversación personal, Docente 2, 2024).

Considero que el hecho de tener estudiantes con algún tipo de discapacidad dentro del aula es reducir mi rol de docente a cuidador, es decir, me han sumado una responsabilidad que no me corresponde como educador, ya que cada uno de nosotros tiene su disciplina específica para enseñar y yo no cuento con esta formación para atender a esta población. Incluso, las personas con algún tipo de discapacidad deben estar en centros especiales, ya que allí es donde les pueden brindar una educación oportuna para ellos (Conversación personal, Docente 3, 2024).

En mi experiencia como docente, creo que es crucial crear espacios de diálogo donde podamos compartir nuestras preocupaciones, ideas y enfoques pedagógicos. También nos permiten explorar estrategias de acompañamiento que realmente apoyen a nuestros estudiantes. Tener estas conversaciones abiertas y sinceras es fundamental para mejorar la educación y el ambiente escolar. Esto que refiere el docente, hace alusión a que quizás los espacios que da la institución no son suficientes para incentivar el diálogo y la ayuda entre compañeros (Conversación personal, Docente 4, 2024).

> En muchos de los casos tener estudiantes con discapacidad se convierte en una carga de trabajo adicional para el profesor por todo lo que implica a nivel de registro de formatos, ajustes, recursos, trabajo con familia, articulación con otros profesionales y que, para ser sinceros, debido a todo el trabajo que ya se tiene, uno preferiría no tener estudiantes con discapacidad independientemente del tipo que sea (Conversación personal, Docente 5, 2024).

A la luz de la realidad descrita, se reflejan las necesidades de la institución y los docentes, de contar con conocimientos necesarios acerca del abordaje educativo de estudiantes con problemas relacionados con su situación de salud mental, así como resignificar a dichos sujetos desde comprensiones frente a la DPs que no sitúen a la persona o su diagnóstico como el problema o barrera para el desarrollo de procesos educativos.

Es pues, con base en esta realidad evidenciada, que a partir del análisis de las voces recogidas y recursos didácticos que se vinculen al proceso, se propone desde el trabajo de grado que aquí se presenta, identificar los imaginarios y concepciones, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan los docentes frente a estudiantes con situaciones que se asocian a su salud mental o DPs (el qué sistematizar). Además, recoger los aportes que estos docentes hacen frente a las necesidades de estudiantes con dicha condición, lo cual permite reconocer los avances y desafíos que se encuentran en el aula.

Ciertamente, se pone de manifiesto la necesidad de atender a una población históricamente marginada, como lo ha sido la población con DPs. Esta investigación encuentra resonancia en la línea Cultura, Educación y Políticas del Grupo de Investigación *Diversidades, Educación y Formación* en la Licenciatura en Educación Especial; línea que se enfoca en la reflexión e investigación sobre los discursos y prácticas políticas, culturales y educativas que moldean a los sujetos de la educación. Según Vélez y Manjarrez (2022) esta línea de investigación incluye el análisis de la constitución de sujetos, las políticas educativas en

diversos contextos y la participación de las comunidades en sus territorios, teniendo como eje central los saberes construidos a lo largo de la historia (Mula et al., 2022). La falta de comprensión social, cultural y política por parte de los docentes cuando enfrentan estudiantes con DPs o problemas educativos asociados a situaciones de salud mental, revela la necesidad de una mayor investigación en estos ámbitos, lo cual es esencial para desarrollar estrategias educativas que sean efectivas.

Es preciso tener en cuenta que los docentes del IPARM, a través de su experiencia en la práctica pedagógica, están llamados por diferentes actores desde contextos como el social, político, educativo y cultural a responder por las fuertes demandas de un mundo globalizado que es cambiante, a explorar nuevas estrategias y herramientas que permitan atender de manera efectiva las necesidades y realidades de un estudiantado diverso en el aula.

La sistematización de experiencias desde las voces de los docentes, posibilita la oportunidad de poner en escena aquellos factores y aspectos no conocidos, invisibilizados, cuestionados y poco estudiados desde el rol del docente en procesos de educación de estudiantes que se relacionan con situaciones de salud mental. De esta manera, se espera influir en las realidades que estén vinculadas a *enajenaciones* frente a estos estudiantes y que desconocen los ajustes a implementar para apoyar su proceso educativo.

Tejiendo la Realidad: Un Campo de Batalla Desde el Histórico y la Actualidad

“La locura y el loco llegan a ser personajes importantes,

en su ambigüedad: amenaza y cosa ridícula,

vertiginosa sinrazón del mundo y ridiculez menuda de los hombres.”

Foucault, 1964

Al realizar una revisión acerca de las situaciones relacionadas a la salud mental, sin duda alguna, es necesario situarse en las diferentes épocas para conocer las concepciones y hechos sociales, políticos y culturales, que trazarán un curso en la humanidad en cuanto al concepto de discapacidad y entre ella la actualmente reconocida en diferentes ámbitos como DPs.

Desde la prehistoria se han encontrado vestigios de primeros pobladores en los que sus restos evidencian la presencia de enfermedades, malformaciones e intervenciones que las primeras culturas realizaban a los cuerpos con algún tipo de deficiencia, en las que de acuerdo a sus creencias en lo mítico, demonológico y espiritual ejercían prácticas de eliminación o exterminio como el infanticidio o las prácticas terapéuticas como la trepanación, para que la persona fuese libre de espíritus malignos, con el fin de mejorar la funcionalidad de los miembros de su comunidad ante una afectación (Aguado, 1995).

Continuando con Aguado (1995) en la antigüedad clásica y haciendo alusión a las primeras civilizaciones como Grecia, Roma y Egipto, la concepción hacia la discapacidad continuaba siendo atribuida en algunos de los casos a lo mítico y lo divino, las prácticas de abandono, esclavitud, infanticidio y mutilación eran comúnmente vistas; aunque por primera vez se presenta avances nuevos en cuanto a la concepción de los trastornos mentales como un fenómeno natural, es decir, resultado de una enfermedad como cualquier otra que puede padecer el ser humano. Este periodo se ve influenciado por el pensamiento del cristianismo, en donde el trato hacia el deficiente es desde el amor, la compasión y la caridad.

Hacia la edad media, las personas con discapacidad y trastornos mentales permanecen encasillados en los malos tratos, la crueldad y portadores de la marca del pecado. Es un tiempo en donde la iglesia se levanta de manera violenta y despiadada por medio de la inquisición, en

donde las personas con conductas y comportamientos “extraños” se encuentran en posesión demoníaca y por consecuencia merecen el castigo de la muerte (Aguado 1995).

Siglos posteriores, la concepción hacia la discapacidad y trastornos mentales sería abordada desde un pensamiento más humanista, con una intervención desde la enfermedad y no desde el pecado, lo mítico o lo divino. Surge el término de *locura* a causa del incremento en casos de personas que presentan esta condición, optando por la medida del encierro y el aislamiento de estos individuos a través de asilos, manicomios o albergues, para ser tratados y estudiados. De esta manera, el peligro como la perturbación que despertaban socialmente, estaría en manos de la vigilancia y el control (Aguado, 1995).

Según afirma Aguado (1995) “Se abandona la demonología, ciertamente, pero se "fabrica" la locura. La repulsión, el rechazo y la ignorancia, el apartamiento y la segregación se asientan en los manicomios” (p. 74).

Justamente, los avances en medicina y surgimiento de nuevas ciencias como la psiquiatría y psicología, abonarían a la evolución del concepto, la subjetividad de aquellos llamados “locos”, que si bien, permanecían en las oscuridades del abandono, la discriminación y exclusión, encontrarían una esperanza en medio de las recientes comprensiones de una enfermedad que debía ser tratada en instituciones asistencialistas y luego rehabilitadoras, en la que hallarían una aproximación hacia la dignidad y el respeto del ser humano (Aguado, 1995).

Movimientos sociales, la participación en la política, pensar en una intervención comunitaria, ver al sujeto desde una perspectiva biológica pero también psicosocial, ha permitido que esta población tenga un lugar y se encuentre presente ante la sociedad en la actualidad, pero es importante resaltar que, aunque distantes de las primeras culturas, pareciese que la humanidad continuará detenida en el tiempo. Todavía hay una fuerte

estigmatización, desconocimiento, concepción y prácticas de marginación, exclusión y discriminación hacia los ahora llamados *Personas con DPs o Personas con trastorno mental*, ya que al tener una asociación a un diagnóstico psicológico, se corre un riesgo alto de ser fuertemente estigmatizado socialmente, etiquetado por las personas a su alrededor, afectando de manera amplia el desarrollo psicosocial de la persona, ocasionando perjuicio en la autoestima, sentimientos como la inseguridad, depresión, aislamiento, estrés, temor social, sensación de incapacidad, entre otras implicaciones que pueden desencadenarse a partir de procesos de estigmatización (Cano et al., 2020).

La batalla continúa, la voz silenciada de los sujetos asociados a condiciones de salud mental, sigue presente y la reivindicación de sus derechos como de oportunidades se resiste a ser olvidada, se requiere deconstruir más que el pensamiento, como lo afirmara Brogna (2006): “La posición de discapacidad es estructural, su origen está en nuestra estructura social, en nuestras representaciones, en nuestros valores, en nuestra idiosincrasia, en nuestras normas, en nuestra cultura, en nuestros esquemas cognitivos” (p. 90).

La población con DPs en la historia no ha recibido el reconocimiento por ser considerada desde sus orígenes como aquella que genera perturbación, ya sea por imaginarios, desconocimiento y lo mítico que le rodea, a su vez no contaba con una comprensión ni explicación científica de los comportamientos y conductas que le caracterizaban, lo cual rompe con los patrones de normalidad, en una sociedad poco abierta y preparada para aceptar y reconocer otras formas del ser, estar y pensar del ser humano.

En relación con lo anterior, fue necesario retomar y comprender a través de la historia la naturaleza de la DPs, para situarla en la actualidad y definirla como aquella que surge cuando una persona con una condición mental enfrenta barreras que limitan su participación plena en la sociedad debido a la estigmatización, discriminación y exclusión que enfrenta (OMS, 2011;

MEN, 2023). Estas barreras, enraizadas en construcciones culturales, han llevado históricamente a la marginación de las personas con problemas o trastornos mentales, a ser etiquetados de *locos*, sujetados a procesos en salud con una perspectiva que plantea se deben rehabilitar.

Esta realidad afecta la capacidad de las personas con condiciones de salud mental o denominadas con DPs, para disfrutar plenamente de sus derechos en cualquier ámbito en el que se encuentren. Por consiguiente, es importante tener presente que estas barreras pueden impactar en la cognición, las emociones y el comportamiento de las personas. Es esencial reconocer que cualquier persona puede experimentar problemas psicosociales en algún momento de su vida. Se entiende que para que exista una DPs debe haber un diagnóstico de trastorno mental de por medio, además de un ambiente discapacitante al cual se suman las interacciones negativas y los imaginarios culturales que perpetúa el entorno (Marulanda, 2022).

De manera paralela, Trigueros, (2019) junto a educadores especiales del Centro de Enseñanza Especial de Heredia, se propusieron identificar las concepciones que tenían los maestros frente a la DPs, por lo cual se consideró un referente para la presente investigación. Este autor observa que las *palabras* que emplean los profesionales en referencia a personas con enfermedades mentales, tienen un efecto limitante para una participación real en la sociedad en igualdad de condiciones de dicha población. Estos profesionales pueden ser agentes de cambio y actualización o, por el contrario, pueden ser figuras que mantienen expresiones discriminatorias o anticuadas a lo largo del tiempo.

Con relación a lo descrito, cuando se inició el proceso de observación desde la práctica 2023-2, desde el diálogo con las orientadoras, directivos y docentes del IPARM, se recogieron voces que evidenciaban preocupación ante una batalla que cobra fuerza y ante la que abruma al no contar con el conocimiento, la experiencia o las herramientas para considerar el impacto

que tiene un trastorno o problema mental en el rendimiento escolar, ámbito social, familiar y personal de los estudiantes.

Panorama en la institución

De acuerdo a la realidad presente en el IPARM, los docentes expresan ser conscientes del desconocimiento existente frente al abordaje de estudiantes con situaciones relacionadas a la salud mental y que cada día aumentan los retos que deben enfrentar, ya que las particularidades de cada estudiante los cuestionan. Ejemplo de estas expresiones se representan en las siguientes imágenes, desde las elaboraciones de los docentes participantes, logradas al completar historietas que se propusieron como estrategia de interacción. Cabe destacar, que desde los reportes realizados por el equipo de orientación y coordinación se reafirma este discurso como frecuente de enunciaciones por parte de los docentes frente a esta realidad.

Figura 5

Elaboraciones de docentes que enuncian desconocimiento

Nota: Imagen a la izquierda afirmación del docente C, Imagen a la derecha afirmación del docente CH

Articulado a estos discursos, los docentes reportan estas situaciones los reta a establecer estrategias que garanticen una educación inclusiva, definida como un enfoque educativo que pone en el centro el reconocimiento de la diversidad humana como una característica inherente a la condición de cada individuo en lógica de lo que plantea Celemín et al. (2016).

Cabe resaltar que la educación es entendida para el presente estudio, desde una perspectiva relacional entre cultura, conocimiento y transformación, como lo señala Arendt (2016), quien define a la educación como un acto de amor, en el que se involucra diferentes entes como la escuela, familia y sociedad, con el fin de proporcionar las herramientas pertinentes para que cada individuo se vaya integrando al mundo y así poder prepararlo ante los desafíos que demandan las sociedades actuales y de esta manera logre transformarlo:

> La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos y amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos de quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (p. 301).

En el proceso fue necesario rastrear trabajos de grados y artículos que realizaran contribuciones al reconocimiento de la realidad que enfrentan los docentes en las aulas y las instituciones educativas frente a los procesos que se llevan a cabo con estudiantes con DPs y /o situaciones relacionadas a la salud mental. Esta exploración se realizó inicialmente en las 5 universidades de Colombia que cuentan con Licenciatura en Educación Especial, a saber:

Fundación Universitaria Los Libertadores, Corporación Universitaria Iberoamericana, Universidad de Antioquia (UDEA), Universidad del Atlántico y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN); esperando encontrar propuestas y abordajes del docente frente a estos estudiantes. Posteriormente, fue necesario realizar búsquedas desde otras universidades y programas de formación asociando las categorías de *Educación y DPs,* debido que en los primeros rastreos solo se identifican tres estudios que se describen más adelante.

Es de anotar, en los primeros rastreos se identificaron documentos que se centran en análisis desde el área de la Psicología y similares, en el sector de la salud, lo que se vincula directamente con el histórico de atención a las personas con situaciones asociadas a la salud mental; estos se aproximan a la comprensión de las implicaciones sociales y estigmas que vinculan a dichas personas. Entre estos estudios se encuentran planteamientos de la evolución de concepto de enfermedad mental; un ejemplo de lo descrito se sitúa desde el estudio de Marulanda (2022) descrito más adelante.

Como resultado del proceso de indagación de antecedentes, se construyó la matriz de que se presenta en el Apéndice A. Entre los hallazgos más significativos son de mencionar los siguientes:

De acuerdo con la tesis de la UDEA realizada por Suárez y Chalarca (2019), se evidencia que los docentes desconocen el concepto de DPs, su impacto en el aula y la incidencia en el desarrollo académico del estudiante. Este estudio encuentra que la comunidad universitaria tiende a atribuir las dificultades psicosociales exclusivamente a los estudiantes con diagnósticos de salud mental, a su vez esperan que sean ellos quienes busquen soluciones a sus realidades. Enfoque que puede afectar la permanencia, aspectos sociales y académicos lo

que genera barreras en la interacción social, el cumplimiento de compromisos académicos y en algunos casos críticos, riesgo de vida.

Según Suarez y Chalarca (2019), es un hecho que el desconocimiento a nivel educativo de las realidades del aula que asumen los docentes cuando tienen estudiantes con situaciones psicosociales, podría deberse a la falta de un sistema educativo pensado desde la perspectiva y realidad del docente, quien debe asumir situaciones imprevistas relacionadas a la salud mental en el aula.

En la UDEA, desde el estudio de Marulanda (2022) se relacionan las barreras políticas y sociales al destacar la importancia de abordar la salud mental desde una perspectiva sociocultural, lo que implica considerar no sólo los aspectos clínicos sino también las influencias sociales y culturales en la DPs. Las barreras actitudinales impuestas por la sociedad, como las percepciones y actitudes sociales, se presentan como obstáculos significativos para la plena participación de las personas en situación de DPs. De esta forma, Marulanda (2022) plantea que mediante un enfoque integral se buscaría superar estas barreras al adoptar una comprensión más amplia y holística de la discapacidad, integrando aspectos médicos, sociales y psicológicos para promover la inclusión y la equidad; enfoque que implica no solo a profesionales de la salud sino de la educación; entre otras áreas.

Lo descrito por Marulanda (2022) se relaciona con lo que afirma Mula et al. (2022) , frente a que en muchas ocasiones el desconocimiento a nivel educativo, político, social y cultural, sobre las situaciones de las personas con discapacidad, puede darse por múltiples factores, como, por ejemplo, *la responsabilidad* que implica en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias, los recursos, los ajustes, el seguimiento a las adaptaciones curriculares, etc., que, varios docentes no están dispuestos a asumir convirtiéndose en

barreras. Es una realidad también según estos autores, la relación que se hace frente al *rendimiento académico* de los estudiantes con alguna discapacidad incluyendo DPs, respecto al cual se tiene la creencia de caracterizarse por un desempeño que tiende a ser bajo lo que podría afectar el promedio del curso y, por lo tanto, el nivel académico del colegio.

Otro factor trascendental es *la formación y los recursos*, por un lado, la preparación que requiere el docente para un abordaje educativo efectivo y apropiado para la persona con DPs y los recursos que llegan a ser necesarios para su respectivo avance, tales como, acompañamiento individualizado, ajustes, adaptaciones y evaluación. El *clima del aula* es otro factor vital considerable al momento de tratar con estudiantes con DPs, puesto que se encontrarán múltiples actitudes y comportamientos frente a dicha discapacidad, y que, pueden ser de aceptación o inclusión, de discriminación o rechazo por lo que puede generar burlas, comentarios, comparaciones y por consecuente alterar el clima en el aula (Mula et al, 2022).

Además, el factor del *desarrollo emocional* juega un papel trascendental, ya que se ve inmerso en el proceso de inclusión de la persona en situación de DPs y tiene un impacto directo, ya sea positivo o negativo en ese proceso de formación de identidad, de confianza en sí mismo y de autoestima. Finalmente, y no menos importante, entran en consideración las *creencias*, esos estados de la mente u opiniones de los educadores que pueden asumir frente a los procesos de inclusión en sus prácticas educativas, ya sea de promoción o de resistencia ante dichos procesos (Mula et al, 2022).

Es importante mencionar, que asociado a este proceso de rastreo, se identifica señalamiento desde las familias y estudiantes hacia los docentes y tendencia a situar en el este la responsabilidad de la atención de las personas con DPs; de igual modo se consideró posible encontrar en el IPARM prácticas de estigmatización o *enajenantes* como las descritas en los

estudios. Estos hallazgos se relacionaron más adelante con lo observado en la realidad de la institución, especialmente desde la experiencia de los Docentes.

Formulación del plan de sistematización

Desafiando lo Inconcebible: Narrativas de Empoderamiento en la Des-enajenación

En este segundo momento, de acuerdo a Jara (2018) se trata de iniciar propiamente el proceso de sistematización. Para esto, se debe tener en cuenta cinco aspectos fundamentales, cuyas respuestas dependen, prácticamente, de todo lo que se vaya a hacer en adelante: la definición del objetivo de esta sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar; la precisión del eje de sistematización; la ubicación de las fuentes de información a utilizar, y la planificación del procedimiento.

Al seguir con la metodología de Jara, el proceso no se limita a recopilar datos, sino que reflexiona sobre cómo los actores sociales, a través de sus propias prácticas, generan conocimiento desde su realidad, empoderándose y transformando su contexto.

Este apartado inicialmente se enfoca en identificar los momentos y características *enajenantes* y *des-enajenantes* con las que cuentan los maestros que participan de esta investigación, las lecciones aprendidas y cómo las narrativas de empoderamiento se convierten en herramientas para reconstruir identidades y enfrentar las barreras de marginación, lo cual contribuye a la construcción de una praxis liberadora.

Objetivo General

Reconocer las experiencias de docentes vinculadas a escenarios educativos de los estudiantes que se relacionan con la DPs y/o situaciones asociadas a la salud mental, como punto de incidencia en procesos de *des-enajenación.*

Objetivos Específicos

- Identificar los imaginarios, concepciones, prácticas pedagógicas y tensiones, que se implican en los docentes al tener estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental en el aula.
- Caracterizar las experiencias recogidas, con relación a los estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, en el marco de escenarios educativos *enajenantes* o *des-enajenantes*.
- Describir los aportes dados por los docentes frente a las realidades de estudiantes con DPs y/o asociados a situaciones de salud mental, en escenarios educativos en situaciones emergentes.

Para atender a estos objetivos se proyectaron los siguientes ejes de la sistematización, los cuales orientaron y precisaron la recogida de información a través del análisis de las experiencias de los docentes en su interacción con estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental. Estos ejes permiten estructurar el proceso de investigación y facilitan una comprensión profunda.

Eje Representaciones Sociales

El ser humano como sujeto social, desde temprana edad tiene la necesidad de establecer relaciones, interactuar con otros miembros, aprender de su entorno, leer e interpretar el mundo que le rodea, obteniendo información que continuamente circula y en el que participan personas que contribuyen desde sus propias experiencias de vida a la construcción de una visión y concepto de mundo más amplio, que finalmente se encuentra permeado por acontecimientos, tradiciones y conocimientos que otros han vivido.

Como señalaría Jodelet (1986, p. 473), las *Representaciones sociales* se definen como un conocimiento que:

> Formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos y a veces cuando se les comprende dentro de la sociedad concreta de nuestra vida social las representaciones sociales son todo ello junto (…)

Plantea la autora "*una forma de conocimiento social*"; desde la que se interpretar y de piensa la realidad cotidiana; donde e implica a su vez una actividad mental de individuos y grupos con una posición frente a "situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les contienen". Continúa describiendo Jodelet (1986)

> Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con pertenecías sociales específicas. (...) se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (…) *en sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social* (p. 473)

En anclaje con lo descrito, en el presente estudio se vinculó a la comprensión de las representaciones sociales, los imaginarios y los conocimientos sobre las personas vinculadas a situaciones de salud mental.

Imaginarios

Alude a las construcciones simbólicas y colectivas que moldean la percepción y entendimiento del mundo. Según Souto (2009), los imaginarios se relacionan con interpretaciones de la realidad que no solo reflejan temores o aspiraciones, sino que están profundamente influenciadas por el contexto social, el tiempo y el espacio en los que surgen. Este carácter simbólico hace que los imaginarios se manifiesten de manera compartida, como sugiere Lindón (2007), indicando que son producidos y sostenidos a través de la interacción social y cultural. A pesar de su carácter colectivo, no deben asumirse como universales, ya que pueden ser exclusivos de ciertos grupos, comunidades o contextos.

Por su parte, Santos (2013) y Salazar (2009) enfatizan que el imaginario da sentido a las prácticas y motivaciones individuales, y constituye una construcción que reúne identidad, conciencia y representación. En este sentido, los imaginarios afectan profundamente la autopercepción y autoconstrucción de las personas, logrando incluso influir más que las experiencias directas en sus interpretaciones y motivaciones cotidianas.

Concepciones

Se refieren a los marcos cognitivos que organizan los conceptos y creencias individuales y colectivas. Desde la perspectiva de Moreno y Azcárate (2003), las concepciones incluyen creencias, significados, conceptos, reglas y preferencias que guían la percepción y el razonamiento. Estas estructuras cognitivas no solo modelan el conocimiento sobre el entorno,

sino que también orientan cómo las personas interpretan y responden a las situaciones y eventos.

Según Rosental y Ludin (1985), la concepción es un conjunto de principios, opiniones y convicciones que guían la actividad y la postura de una persona o grupo hacia la realidad. Estas convicciones actúan como estructuras organizadoras que permiten a los individuos integrar sus experiencias con sus perspectivas y proyectarlas en el mundo, sustentando así una forma de actuar que es coherente con sus valores y principios.

El fin de este eje de acuerdo a uno de los propósitos de la sistematización, es identificar imaginarios *y concepciones*, para lo cual se planearon las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo la DPs incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué es para el docente la discapacidad psicosocial?
- ¿Cómo se siente el docente cuando ve a un estudiante ansioso por presentar algún examen o trabajo?
- ¿Cuáles son los temores del docente frente al trabajo pedagógico con personas con DPs?
- ¿Ante una situación relacionada a la salud mental como es la interacción o la actuación de otros hacia los estudiantes con DPs, según la percepción del docente?
- ¿Qué aspectos contextuales o culturales, considera el docente, que inciden en el estado emocional de los estudiantes?

Eje Prácticas Pedagógicas

El docente debe ir más allá de lo académico, reconocer cuales son las necesidades y motivaciones le posibilitará conocer más al estudiante y por tanto crear un vínculo de cercanía y un logro de objetivos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Por lo mencionado, el

docente dentro de sus prácticas pedagógicas debe ser un sujeto crítico, que orienta y guía, que proporciona un buen ambiente a los estudiantes, los escucha y es empático. Además, promueve el respeto a la autonomía del ser del educando, a su saber y a la libertad del ser (Freire, s.f citado en Durango, 2012).

En cuanto a los diferentes cuestionamientos que surgen del rol y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas, ya sea porque pareciese que la preocupación del docente debe estar enfocada en los métodos, la evaluación, las herramientas y técnicas estandarizadas que pretenden que los estudiantes aprendan de manera efectiva. Esta perspectiva deja de lado las características y particularidades de los estudiantes como los ritmos y estilos de aprendizajes y como consecuencia limita al docente en sus prácticas, convirtiéndose en agente de funciones administrativas que no tienden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mucho menos el reconocer las especificidades culturales del estudiantado (Calvo, 1996).

Como señala Cerda (1994) referente al rol que ejerce el docente desde sus prácticas:

> Cuando el maestro comprende que el alumno es un sujeto con procesos psíquicos autónomos, no fáciles de observar, que puede actuar sobre su entorno y que a la vez puede ser transformado en su interioridad, el docente es capaz de reconocerse a sí mismo y percibir su quehacer como agente que puede producir profundos cambios en el sujeto y le surge la necesidad de comprender el fenómeno del aprendizaje. (p. 98)

Esto hace mención a que el docente cuando comprende y reconoce a sus estudiantes como sujetos con pensamientos propios, sentimientos, emociones y procesos que desarrolla desde su actuar, se sitúa desde una enseñanza pensada sobre una práctica que busca

entender cómo sus métodos y acciones afectan de manera efectiva los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, es importante reconocer que la práctica pedagógica “es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un conglomerado de acciones al interior de las instituciones educativas, o fuera de ellas, para cumplir algunos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre” (Pérez, Arenas, & Domínguez, 2013, pág. 112).

Por otro lado, es gracias a la práctica pedagógica donde el docente determina su manera de ser, de pensar, hacer, estar en el mundo y es desde allí donde se constituyen sus hábitos profesionales. Por tanto, reconocer el impacto que tienen sus pensamientos, sentimientos, emociones, creencias en su vida, puede llegar a ser más consciente del impacto de estas en las relaciones interpersonales (Pérez, Arenas y Domínguez,2013). Por consiguiente, la práctica pedagógica posibilita la comprensión de los sujetos, su contexto y las dinámicas del aula, reconocer las diferencias y conectarlas con el área que se enseña y los fenómenos que esta emana (Resolución 02041, 2016).

El abordaje del eje se realizó desde las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son los principales desafíos en el proceso del docente en el aula al enfrentarse a procesos de inclusión de personas con DPs? y ¿Cómo los han abordado?
- ¿Cómo el docente ha transformado su práctica pedagógica a lo largo del tiempo en la institución frente a las alteraciones emocionales que enfrentan los estudiantes?
- ¿Qué estrategias ha encontrado el docente como las más efectivas cuando algún estudiante manifiesta estar triste o usted lo ve alterado en su emocionalidad con incidencia en su proceso educativo y de participación?

- ¿El docente conoce qué tipo de apoyos brinda la institución frente a situaciones o eventos relacionados a la salud mental?
- ¿Cómo maneja el docente las situaciones psicosociales?
- ¿El docente conoce si la institución ha desarrollado procesos de formación sobre la DPs y/o salud mental? En caso de ser afirmativa ¿qué procesos conoce?
- ¿Cómo docente de la institución, ha recibido formación relacionada a la salud mental y/o DPs? En caso de ser afirmativa describa.

Eje Tensiones que Experimentan los Docentes

Ante un mundo, demandante, cambiante y con múltiples desafíos desde un paradigma hegemónico en la educación, proveniente de modelos económicos establecidos en la sociedad, se encuentran diferentes tensiones en el profesorado, entre las fuertes exigencias ancladas a la responsabilidad asignada del educar, formar hombres y mujeres capaces de resolver y enfrentar distintos retos en cualquier ámbito contemporáneo. Aunque pareciese distanciarse de la realidad estas demandas en cuanto al formar y educar, solo provocan en los docentes una tensión entre su deber ser según el requerimiento del sistema y su ser como profesional y persona (Castro, 2024). Entre las tensiones más frecuentes que experimentan los docentes relacionados con la temática de la sistematización y que interesaron analizar, se encuentran:

Prácticas Pedagógicas - Imaginarios y Concepciones

En el aula, lugar de participación que es posible mediante la palabra, expresando ideas, pensamientos, posturas, opiniones de forma libre frente a los diferentes discursos y acciones, y se determina desde cada quien qué hacer con estos aprendizajes que nacen; es donde, los sujetos implicados en la relación pedagógica, escogen tomar de aquello que se dispone y se posibilitan nuevas construcciones y miradas desde la resignificación y transformación que puede generar el proceso educativo.

En medio de esta realidad, desde la constitución del sujeto docente que se ha construido a lo largo del tiempo, que ha influenciado en su configuración como persona y debido a su forma de ver, leer e interpretar el mundo que le rodea; se manifiesta *un saber* por medio de una relación pedagógica, su subjetividad en escenarios educativos; las percepciones, creencias y experiencias que le atraviesan, las cuales terminan por incidir en el aula y en esa relación con el otro, como lo afirmara Frigerio, (2012) en cita de López et al. (2022):

> He aquí la conexión tan importante con el acto de enseñar, puesto que, el saber tiene que ver con aquello que el maestro dispone dentro de la relación pedagógica, como contenidos, prácticas, experiencias y efectos que alteran la formación del sujeto y su relación con el mundo. (p. 31)

Es en este punto, en donde el docente termina por sentirse confrontado, tensionado al disponer las realidades propias con las de aquellos que le rodean, conflictuado entre el saber, aspecto cultural, el proceso enseñanza-aprendizaje y otros elementos propios de su actuar docente.

Por consiguiente, en el ámbito escolar, específicamente cuando se viven procesos de educación inclusiva, no es sorpresa que los docentes generen ciertas percepciones y resistencias, no solo con las políticas educativas e institucionales establecidas, también surgen tensiones frente a estudiantes que tienen discapacidad, permeadas por la falta de reconocimiento hacia su subjetividad desde miradas enfocadas en lo que este grupo de estudiantes puede realizar y no a partir de sus capacidades; en repetidas ocasiones relacionado con constructos anclados a diagnósticos y discapacidad, más que a los sujetos y sus realidades. Tensión que se incrementa cuando los estudiantes presentan alguna situación relacionada a la salud mental, ya que se hace evidente la incertidumbre que se implica, desde

la labor docente, para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de ajustes y apoyos que requiere estos estudiantes.

De esta manera en las reflexiones de fondo se propone relacionar en lógica de los tres ejes de manera trasversal la relación: prácticas pedagógicas-imaginarios enajenantes.

Sujeto Educador - Sistema Educativo

Es de conocimiento, que al docente actual se le demanda logros, resultados, calidad, entre otros elementos que tienen relación con su quehacer docente, desde la fuerte estructura impuesta de educar para y por las competencias, requisito indispensable para cumplir a cabalidad con las exigencias de un sistema educativo homogeneizante, como señala Sarmiento, (2018):

> La preocupación por estar al nivel de la educación para el siglo XXI promovida por la UNESCO, llevó a diseñar las estrategias de la política educativa colombiana basadas en el enfoque de competencias, con el objetivo de fomentar las competencias básicas y ciudadanas, la base en la cual se construyen los nuevos aprendizajes y que constituyen el núcleo común de los currículos escolares (p. 39).

Los docentes se encuentran en medio de encrucijadas frente a cómo ejercer su práctica pedagógica, ya que se adhiere ambientes exigentes, fatigosos y demandantes en cuanto al currículo, normatividad, estrategias, didácticas, que finalmente terminan por convertirse en tensiones entre el sujeto educador-currículo, flexibilización del currículo y la evaluación.

La relación *Sujeto educador-Currículo*, suscita cuestionamientos entre los docentes (Sánchez, 2017), pues es el currículum a quien se le conoce como pilar fundamental en las instituciones, por medio del cual se llevan a cabo procesos estandarizados, situación que no debiera mantenerse ante los procesos de inclusión, ya que estos generan realidades que

suelen producir conflictos al discutir el orden establecido y la obtención del conocimiento como único objetivo que debe alcanzar la escuela.

Otro aspecto para estudiar en relación a lo descrito, son las tensiones que produce el *Currículo establecido-Flexibilización del currículo*, tal como lo afirman (Ainscow y Booth, 2000 en Sánchez, 2017, p.75) “pensar cómo la escuela puede comprometerse a repensar las formas en las que puede beneficiar el aprendizaje y la participación de todos, proponiendo alternativas que recontextualiza los saberes y los pongan al alcance de todos los estudiantes” es una necesidad cuando se piensan los procesos educativos, especialmente cuando en estos participan una variedad de sujetos y contextos.

Por último, otra tensión muy presente en las aulas, ha sido el tema del *Sujeto educador-Evaluación*, ya que para ello, los docentes deben tener claro qué evaluar, cuáles son las condiciones de sus estudiantes para presentar evaluaciones, realizar ajustes, apoyos para estudiantes con y sin discapacidad, pero las cosas asumen otro rumbo cuando hay estudiantes con discapacidad y DPs, ya que debe proponerse estrategias y herramientas pedagógicas como didácticas, para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes que serán evaluados (Sánchez, 2017).

Considerando las premisas anteriores, se propusieron las siguientes preguntas para abordar el eje con los docentes, vinculadas a su vez al vínculo con estudiantes relacionados con situaciones de salud mental en los procesos educativos que comparten:

- ¿Qué situaciones relacionadas a la salud mental y/o DPs y/o ha enfrentado en el aula o en otro contexto? ¿Cómo las enfrentó?
- ¿Cuál ha sido la situación más compleja que ha tenido que vivenciar frente a personas con DPs?

- ¿Que solicitaría ante el MEN, la Institución o las familias para apoyar el abordaje frente a los problemas de salud mental y/o DPs, en el IPARM?
- ¿Con qué saberes o experticias cuenta para atender una situación de ansiedad u otras situaciones que se reportan en el colegio, en el aula? ¿Cuáles ha implicado?
- ¿Cómo ha asumido una situación de ansiedad u otras situaciones que se reportan en el colegio, presentada en algún estudiante frente a la evaluación?

Estrategias de Recogida

La recopilación de datos se realizó a través de la observación participante y diálogo directo con docentes, con el fin de conocer sus experiencias. Este proceso se acompañó con estrategias que configuraron la caja de herramientas (Garay, L., et al., 2021), como se muestra en el siguiente esquema.

Figura 6

Esquema de estrategias de recogida y sesiones

Nota: Representación de la relación sistémica entre las estrategias utilizadas para la sistematización.

Convidando ando y los profes participando

Como estrategia inicial, el equipo realizó invitación a participar del proceso mediante video corto; enviado a la coordinación del colegio para su difusión entre el personal docente del IPARM, con el objetivo de presentar de manera clara y concisa el proyecto de investigación, vincular la creciente realidad de salud mental en NNA y fomentar la participación a través de las experiencias de los maestros. Para consultar el video ingrese a: https://youtu.be/CWfTglhkEAs?si=jYylUF0tFMYLUN5s.

Además, se diseñó un formulario de inscripción que solicitó nombres, correo electrónico y número de celular; de esta forma con la información recogida se configuró la base de datos de los docentes interesados en la participación. De acuerdo a este registro de inscripción, el grupo de participantes quedó conformado por 9 docentes, entre ellos 6 mujeres y 2 hombres; con un rango de edad, entre los 25 y 50 años. Uno de los docentes se registró de forma anónima, posibilidad facilitada a todos los participantes. Entre el grupo, se encontraron docentes a cargo de los niveles de Educación inicial, básica (primaria y secundaria) y media; en la formación en áreas de Idiomas, Sociales, Artes escénicas y Artes Plásticas. Algunas de las personas participantes estaban a cargo de direcciones de grupo, también se contó con dos profesionales en cargos de coordinación y directivos. La mayoría de los participantes, han desempeñado su labor docente en el sector público y privado y han complementado su formación académica con estudios en especializaciones y maestrías.

Cabe resaltar, que se remitió consentimiento informado (Apéndice B.) a los participantes, una vez se inscribieron y formato de autorización de datos personales (Apéndice C), en lógica de un ejercicio voluntario, garantizar la privacidad y confidencialidad de la información.

Espacios de Discusión: Café y Mente

Los grupos de discusión considerados esenciales para generar conversaciones profundas, en torno a temas específicos se plantearon de la siguiente manera:

Preparación del Ambiente: Creación de un espacio acogedor con café y galletas, que invitaba a una interacción relajada y abierta, llamado *Café y Mente*, en estos espacios con duración aproximadamente de 30 minutos, surgieron conversaciones espontáneas a raíz de preguntas semiestructuradas en grupos pequeños o de forma individual en escenario de sala de profesores como se muestra en la imagen.

Figura 7

Estrategia café y mente

Nota: Equipo a cargo de la sistematización, en el escenario en el que se desarrolla la estrategia café y mente.

Preguntas: El diálogo se dinamizó a partir de preguntas abiertas y contextualizadas que permitían a los participantes compartir sus experiencias y percepciones de manera libre. Estas preguntas se pensaron por eje y fueron enlistadas en el apartado anterior.

Moderación y sesiones: Facilitar la escucha activa, favoreciendo la participación de los docentes de manera amplia y con posibilidad de reorientar desde su perspectiva con nuevas preguntas y reflexiones. Este enfoque no sólo proporcionó datos valiosos, sino que también promovió la auto reflexión y el intercambio de prácticas entre los participantes. Se determinó trabajar la estrategia en grupos focalizados, por medio de 5 sesiones que abordaron preguntas alrededor de los ejes propuestos.

Registro: Grabación de audio de las sesiones que posteriormente se transcribieron para análisis detallado. Fotografías del material circulado en las sesiones, espacio compartido con los docentes y el desarrollo de las actividades.

Al compartir las experiencias vividas y el conocimiento entre docentes, se apostó por reconstruir subjetividades que posibilitaran leer a sus estudiantes como seres diversos, donde la DPs y/o situaciones relacionadas con la salud mental, puede estar presente en cualquier integrante de la comunidad educativa o atravesar las dinámicas escolares. Desde el fundamento de Pedagogía crítica, se invitó a los participantes a cuestionar sus propias imaginarios y concepciones, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan, cómo afirma Freire (2010) respecto a la lectura de la palabra y del mundo, una mirada reflexiva donde es necesario la enseñanza crítica y no solamente la transferencia del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se fomentó un entorno donde se valoran las voces de los docentes desde su experiencia vivida en el trabajo con estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, a través de las sesiones que se describen más adelante, las cuales buscaron visibilizar esta realidad y cuestionar las prácticas actuales.

Al momento que los docentes expresan sus perspectivas críticas se van uniendo hacia los puntos de la intersubjetividad, esta se toma desde la postura de Gadamer (1998), se refiere

a la manera en que las experiencias y significados de los individuos se construyen y comparten a través de las interacciones sociales. En lugar de ser meramente subjetivas o individuales, las percepciones, emociones y significados de las personas se forman en un contexto relacional y comunicativo. Esta crea una comunidad de aprendizaje donde el apoyo mutuo y el intercambio de experiencias enriquecen la práctica docente.

Desde la lógica descrita, se dinamizó el escenario mediante recursos didácticos que invitaban a explorar en el recuerdo, situaciones vividas a la par que proponían diferentes formas de expresión no solo situadas en la palabra hablada. De este modo las sesiones se desarrollaron con la siguiente estructura:

Sesión 1: Historietas

Se vinculó la historieta como herramienta visual y textual para involucrar a los docentes en un análisis interpretativo de situaciones específicas relacionadas con el aula, en la que transitaban estudiantes y familias; para ello, se instaló en una pared del salón de encuentro, representaciones visuales de escenarios con dos personajes (profesor-estudiante, mamá-profesor, estudiante-estudiante, profesor-mamá) y bocadillos de diálogo, en un material plastificado que posibilitaba crear o completar las interacciones, para lo cual, se proporcionaban marcadores borrables, que les permitía crear, rehacer, repensar la situación y concretarla.

Cada historia constaba de dos viñetas en las que se presentaban algunos diálogos en blanco, otros eran propuestos por el equipo, preparados intencionalmente para situar la temática que se quería explorar, de esta manera, los docentes participantes realizaban una lectura visual de la historieta, para luego proponer su respectivo diálogo como se muestra a continuación:

Figura 8

Historia con Diálogo Propuesto

Nota: Historieta donde se sitúa cuál es el diálogo propuesto por el equipo y el diálogo propuesto por el docente en la historieta.

Mediante este recurso se buscó que los(as) docentes proyectaran sus propias perspectivas, conocimientos previos, imaginarios y concepciones que están presentes en su quehacer docente y explorarán auto reconocimiento desde sus experiencias y las de otros. No había respuestas o elaboraciones correctas o formas estructuradas de desarrollar, solo se dejaba abierta la posibilidad de interactuar como se muestra en la Figura 8.

Las historietas propuestas para el ejercicio, fueron cuatro (4) y se pensaron en cómo explorar la información que está instaurada en los docentes participantes en relación a la DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, en las cuales se pudieran identificar desde sus prácticas en el día a día en el aula. Adicional, se tiene en cuenta las preguntas orientadoras que se propusieron para cada eje y así rastrear los imaginarios, concepciones, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan los docentes.

Figura 9

Historietas educativas

Nota: Docente de la institución completa las situaciones planteadas inicialmente en la historieta.

Para esta sesión, los docentes participantes de forma individual encontraban una historieta conformada por dos viñetas como ya se había mencionado, con el fin de que se leyera el diálogo propuesto, se tomaban un tiempo para analizar la situación relacionando el texto y las imágenes de la historieta, para de este modo ofrecer desde su experiencia vivida, un diálogo que se vinculara a la situación y así sucesivamente hasta completar las 4 historietas.

Tabla 1

Ejemplos de Situaciones propuestas para el anclaje en las historietas

Historieta	Viñeta	Diálogo propuesto
1	1	Usted es un raro, parece loco no queremos jugar con usted...
2	1	Profe, tengo ansiedad por realizar el examen ¿Lo puedo presentar después?

Historieta	Viñeta	Diálogo propuesto
3	1	Profe, el psicólogo me dijo que tengo discapacidad psicosocial, ¿qué es eso?
4	1	Cada vez son más los casos de chicos con trastornos mentales, lástima de los docentes no tienen idea cómo manejarlo
4	2	Mis papás dicen que los profesores no saben nada de salud mental

Nota. Tabla en que se relaciona el número de historietas con sus respectivas viñetas y el diálogo propuesto por el equipo UPN.

Sesión 2: Suicidio - Mitos y Realidades sobre Discapacidad Psicosocial y/o situaciones relacionadas a la salud mental

En alusión al día de la conmemoración de casos de suicidio, en esta sesión se emplearon 16 afirmaciones que de acuerdo a estudios realizados frente a la DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, pueden estar desvirtuadas, por factores culturales y sociales, además de imaginarios y concepciones, que frecuentemente rodean la DPs. Estas afirmaciones se sitúan en fichas de forma corta y puntual como se muestra en la Figura 9.

De acuerdo al Ministerio de salud en 2022, Colombia registró 37.359 intentos de suicidio, según datos del Instituto Nacional de Salud. La tasa nacional fue de 72,4% por cada 100.000 habitantes, la cifra más alta desde que se tiene registro, incluso superior a la del año 2019. Los casos se concentraron principalmente en mujeres y en jóvenes entre los 10 y 24 años. El 40,8 % de las personas que intentaron suicidarse tenían antecedentes de trastornos mentales, siendo la

depresión el diagnóstico más común, presente en el 88,6 % de esos casos (Ministerio de Salud, 2023).

Figura 10

Material sesión mitos y realidades

Nota: Mesa del espacio de Café y Mente con las afirmaciones presentadas al docente.

Entre enero y julio de 2023, los casos de suicidio en Colombia aumentaron un 15,73 % en comparación con el mismo periodo de 2022, pasando de 1.564 a 1.810, según el Instituto Nacional de Medicina Legal. Este aumento está relacionado con problemas de salud mental que afectan a muchas personas. Además, el Sistema Nacional de Vigilancia en Salud Pública registró 30.021 intentos de suicidio durante ese tiempo (Procuraduría General de la Nación, 2023).

A través del análisis de mitos y realidades, se buscó generar conciencia frente a las situaciones que viven las personas dentro y fuera del aula, mientras se exploraban vínculos con dichos mitos y realidades; el ejercicio proporcionó un espacio seguro para cuestionar y reflexionar.

Para este momento, los docentes participantes encontraban sobre la mesa, fichas que contenían las afirmaciones y estas estaban con su cara inferior volteadas. A los docentes se les entregaba dos paletas, una decía *Mito* y la otra *Realidad.* El docente participante elegía cuál tarjeta girar para descubrir, luego las leía con el fin de definir desde lo que pensaba si era un *Mito* o una *Realidad,* como se muestra en la siguiente figura:

Figura 11

Estrategia Mitos y realidades sobre la discapacidad psicosocial

Nota. Docente participante en interacción con las proposiciones correspondientes a mitos y realidades referentes al suicidio.

Posteriormente, se habló de las respuestas, resaltando la importancia de considerar una realidad latente en el ámbito educativo. Se retomaron afirmaciones que han circulado a través de diferentes medios: redes sociales, campañas de concientización para prevención del suicidio y otras desde las voces que docentes manifestaron en entrevistas y otras presentadas por el equipo de investigación. Los mitos y realidades que circularon en forma de afirmaciones fueron:

- Si alguien está decidido a suicidarse, no hay nada que se pueda hacer para evitarlo.

- Suicidarse es un acto de cobardía.
- Sólo se suicidan las personas que tienen trastornos mentales.
- Sólo se suicidan las personas que tienen problemas graves.
- Las personas que están medicadas no logran aprender correctamente.
- Uno sólo debe ir al psicólogo si se siente anímicamente mal.
- Las personas que pierden a un ser querido están expuestas a un riesgo psicosocial.
- Cuando alguien manifiesta que tiene ideación suicida, lo primero que debo hacer es ignorarlo.
- Las personas con problemas de salud mental son impredecibles.
- La depresión se cura con un cambio de actitud.
- Los problemas relacionados con la salud mental son incurables.
- La Discapacidad Psicosocial es curable.
- Si tienes problemas de salud mental te vuelves violento.
- Las personas con problemas de salud mental no pueden trabajar o participar de otros espacios.
- Las personas que tienen problemas en salud mental, de nada les sirve hacer terapia con un psicólogo.
- Toda persona con problemas de salud mental y/o discapacidad psicosocial debe ser medicada.

Sesión 3: Carta de un Docente - Experiencia Personal

Esta sesión fue diseñada con el objetivo de fomentar la construcción de conocimientos a partir de experiencias de pares maestros, que se han enfrentado a situaciones relacionadas a la salud mental y/o DPs en estudiantes. Es importante mencionar, que este escrito en forma de carta nos fue enviada a través de correo electrónico por un docente quien participó de forma

anónima. Él estuvo en continuo contacto con el equipo de investigación por medio del correo electrónico que se creó. Al reconstruir una experiencia vivida de un docente, se potencia la empatía y la comprensión de los desafíos emocionales y profesionales en el contexto educativo.

La carta narra la experiencia de un docente de primaria, el cual vive una situación en el aula con niños entre los 9-11 años de edad; el relato describe, ese día en particular a uno de los niños presente en el aula, que solía ser alegre, pero a su vez tímido y con miedos profundos. Ese día en particular estaba nervioso, pero el docente no identificó nada en él. Mientras la clase transcurría, el niño manifestaba no “entender”, por tal motivo, empieza a ser angustiante para él hasta el punto de hiperventilar. Los demás niños y niñas con curiosidad frente a lo que está sucediendo terminan por estar desconcertados ante la situación de pánico que experimenta el estudiante. En medio del caos que aflora a cada minuto, una de las niñas le expresa al docente que al compañero no le gustaban los números. La niña se acerca a su par y le invita a unirse a respirar con ella, esto le permitió empezar a calmarse poco a poco, mientras el docente reconoce que había fallado al no saber interpretar la situación, ni brindarle el apoyo que necesitaba y en conclusión no saber qué hacer en ese momento con su estudiante.

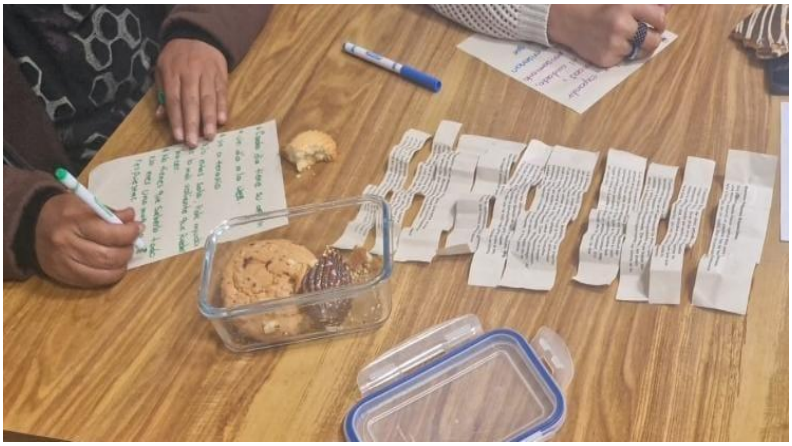
Pasada la situación y el niño habiéndose recuperado, el docente le expresa al estudiante: “está bien sentirse así…estamos contigo”. Esto le permitió reincorporarse y a su vez el aula se transformó en un lugar seguro para todos. Posteriormente, el docente en su carta, se cuestiona en cuanto a que sus conocimientos son insuficientes sobre la salud mental y reconoce el valioso apoyo que pueden brindar los pares de los niños y niñas que presentan situaciones como estas.

Para finalizar, el docente les explica la importancia de las emociones y que debían tener presente que, pedir ayuda estaba bien. Ese día el docente comprendió que habían aprendido

todos de esta experiencia y a partir de ello, le invitó a continuar informándose acerca de la salud mental en la infancia. Termina el docente con esta frase: “la respuesta no está en los libros si no en la conexión humana”.

Figura 12

Fragmentos correspondientes a la carta de un docente anónimo



Nota. Interacción con docentes en el armado de la carta facilitada en fragmentos.

En esta sesión se les entrega a los docentes participantes la carta dividida en fragmentos, con el propósito de que los docentes reúnan cada parte de la historia y la armen, como se muestra en la Figura 11; encontrando un hilo articulador de coherencia en la historia. Mientras los docentes leen y organizan las partes, reflexionan sobre los desafíos descritos, lo cual invita a una discusión en grupo, sobre las emociones que pueden invadir a un estudiante ante una situación de presión, dificultades, procesos evaluativos y conflictos interpersonales, promoviendo el intercambio de ideas, construyendo colectivamente comprensiones en cuanto al rol docente, postulando cuestionamientos en cuanto a la formación que tienen los docentes en relación a la salud mental, qué tanto se está preparado para identificar y abordar situaciones como estas de la manera más adecuada.

Sesión 4: Flash cards

Para esta sesión se fomentó un espacio en el que los docentes a través de sus experiencias vividas, su cotidianidad en las instituciones educativas al ejercer la labor docente, narraran sus perspectivas frente a las prácticas pedagógicas y lecturas que suelen tener en cuanto a estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental. A través de una actividad de interpretación breve, se invitó a los docentes a la reflexión y exploración en su sentir y pensar hacia distintas situaciones educativas que eran presentadas en una tarjeta como muestra la siguiente figura.

Figura 13

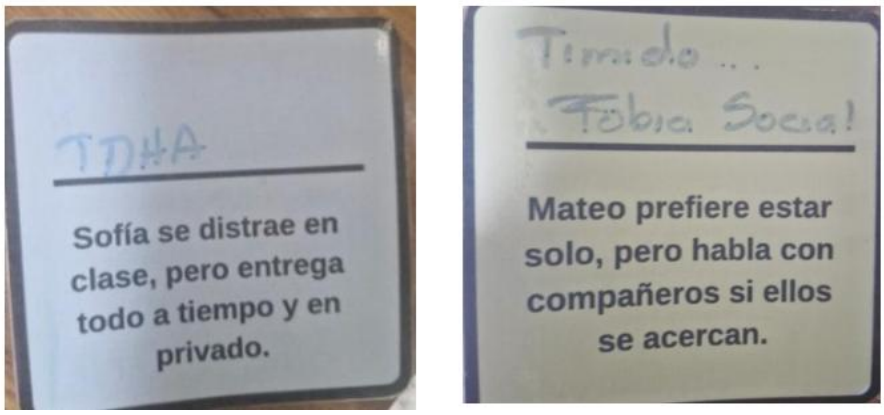
Flash cards

Nota. La imagen representa disposición de las Flash cards al ser diligenciadas por los docentes.

La estrategia implicaba entregar las Flash Cards con descripciones breves de situaciones que podían vivir los estudiantes en el contexto escolar, a su vez, en la tarjeta era posible escribir frases o palabras que esas situaciones les suscitaron a los docentes participantes, por ejemplo:

Figura 14

Flash cards completadas por los docentes



Nota. En la primera imagen docente propone *TDHA* y en la segunda imagen docente propone *tímido, fobia social*, cada una haciendo referencia a las situaciones propuestas en los Flash cards.

Las situaciones circuladas en las Flash Cards, fueron:

- Sofía se distrae en clase, pero entrega todo a tiempo y en privado.
- Diego se pone nervioso antes de las evaluaciones finales.
- Laura se frustra cuando no entiende algo, a veces se rinde y se enoja con facilidad.
- Mateo prefiere estar solo, pero habla con compañeros si ellos se acercan.
- Valentina se irrita con las correcciones, en casa sus padres dicen que es malgeniada.
- Andrés parece cansado en clase, pero está activo los fines de semana, en un lugar seguro.
- Javier evita juegos en grupo, le gusta más leer libros y hablar consigo mismo.
- Mariana ha pasado de habladora a reservada, llega con mucho sueño a casa.
- Daniel siempre usa objetos para cubrir su cara y muy pocas veces participa en clase.
- Lucía llora en clase sin motivo, y tiende a golpear a sus compañeros.
- Juan tiene cambios de humor rápidos, sus compañeros creen que es "sensible".

- Camila se molesta cuando no obtiene buenas notas y siente que no es tan buena como los demás.

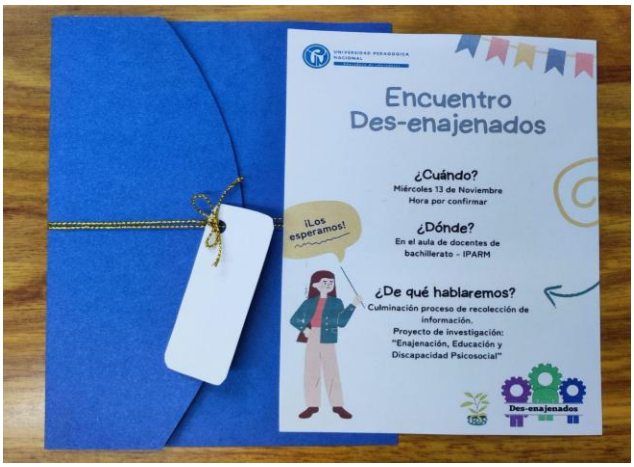
Sesión 5: Cierre

En la sesión de cierre se invitó a los docentes participantes para una discusión final, donde los docentes dialogaron alrededor de preguntas orientadoras que permitieron identificar puntos de encuentro o desencuentro, cuestionamientos y reflexiones en cuanto al tema central que fue abordado durante el proceso en la investigación. Las preguntas que circularon fueron:

- ¿Qué ha significado para ustedes participar de este proyecto investigativo?
- En cuanto a sus prácticas pedagógicas frente a estudiantes con situaciones relacionadas con salud mental, ¿En qué ha incidido el proceso desarrollado en el que participó?
- ¿Considera que algo ha cambiado a hoy, con relación a cuando iniciaron a ejercer como maestros?

Figura 15

Tarjetas de invitación de cierre



Nota. Invitación brindada a los docentes para participar en la sesión de cierre

Este escenario, contó con la disposición de un desayuno de agradecimiento para los docentes participantes, por sus palabras, voces y experiencias compartidas, que fueron significativos aportes en el proceso. Este encuentro se planificó en forma de graduación, de modo que se entregaron previamente tarjetas de invitación formales y al finalizar la sesión, reconocimientos por la disposición y contribución a la investigación. En el escenario se dispuso además ambientación para toma de fotos y actividades lúdicas, que posibilitaron el acercamiento y reconocimiento entre docentes. Este espacio se coordinó con los directivos del IPARM con relación a la gestión de los permisos, pues implicaba una participación conjunta de quienes hicieron parte de la sistematización de experiencias.

Figura 16

Entrega de Reconocimiento a docentes participantes de la sistematización

Nota. Fotografía de los docentes participantes con diploma de reconocimiento junto al equipo UPN a cargo de la sistematización.

Estrategia de comunicación con los docentes participantes

Se creó correo electrónico mediante el cual se circuló información frente a cada sesión a desarrollar y se recibieron aportes, especialmente de la o el docente que participó de manera anónima. Esta estrategia fortaleció un mayor vínculo con los docentes participantes en la sistematización de experiencias.

Ahora bien, como equipo de la investigación *Enajenación, Discapacidad Psicosocial y Educación: Sistematización de Experiencias con Docentes del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de Bogotá,* surge la necesidad de diseñar un imagotipo, que permitiera un mayor reconocimiento hacia la investigación y equipo a cargo. La Figura 16 que se muestra a continuación, hace referencia al mismo, representa a los tres educadores en formación de décimo semestre de la LEE de la UPN y la diversidad de la población con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, caracterizado por colores y tamaños de figuras humanas. En su cabeza forman un sistema de engranaje, la cual representa las diferencias al igual que los puntos en común presentes en los seres humanos.

Figura 17

Imagotipo del equipo a cargo del trabajo de grado

Recuperación del Proceso Vivido

Experiencias que construyen y transforman

Para este momento, el autor Jara (2018), enfatiza en la importancia de describir y narrar de forma detallada los registros, técnicas, procedimientos y herramientas, que se emplearon a lo largo del proceso y que surgieron en el trayecto de la experiencia que se quiere reconstruir. Dentro de este momento se encuentran dos principales funciones: *Reconstruir la historia*, que hace mención a los acontecimientos relevantes que tiene lugar en el trayecto de la experiencia,

lo que contribuye a una mirada amplia, global y reflexiva, ante la experiencia que está siendo reconstruida, y *Ordenar y clasificar la información,* la cual hace alusión a la organización de la información, de manera que permita reconstruir los elementos que participan y están presentes en la experiencia.

Dicho lo anterior, a partir de las experiencias recogidas con los docentes del IPARM frente al abordaje pedagógico de estudiantes con DPs, mediante el proceso antes descrito, se contó con registros en grabación de audio y fotográficos, que fueron tomados para la recuperación que aquí se presenta. Para la organización de la información se crearon carpetas que permitieron clasificarla por sesiones y tipo de registro (transcripciones y fotografías). Al respecto es importante tener presente que se revisó y seleccionó aquella información considerada pertinente y que contribuía a la sistematización de experiencias en relación al objetivo planteado para la investigación.

Se contó con 91 registros fotográficos, los cuales se categorizaron y clasificaron en dos grupos, uno referido a aquellos registros que describen la recuperación del proceso vivido y otro grupo la ambientación de las sesiones descritas. Las grabaciones de voz se recogen de las entrevistas con los docentes y fueron 17 registros. Estas se pasaron a texto escrito mediante el software Transkriptor, logrando documentos digitalizados de forma fidedigna. Luego, se limpiaron cada una de las transcripciones para preservar la esencia del discurso y eliminar fragmentos que no tuvieran sentido, muletillas y otros elementos que se distanciaban de los propósitos de la investigación.

Para la organización de la información fue necesario codificar los registros por participante y actividad, como se muestra en la tabla 2, por medio de la asignación de códigos alfanuméricos, los cuales dan cuenta del participante, códigos e historietas; esto facilitó el cruce

de categorizaciones realizadas por parte de los tres integrantes del equipo en el análisis. Es de anotar, la información que el docente registró de forma manual en recursos proporcionados en el proceso, se digitalizó en imagen por lo que se consignaron como fotografía, estos registros posibilitaron otro referente para el cruce con lo recogido en audio. Los registros como tal se relacionaron en la matriz presentada en el Apéndice D.

Tabla 2

Codificación de historietas y situaciones

Participante	**Código**	**Nombre de la historieta**	**Código**
Profesor 1	C	Historieta _1_ Viñeta 1	H_1_V_1
Profesor 2	Y	Historieta _1_ Viñeta 2	H_1_V_2
Profesor 3	L	Historieta _2_ Viñeta 1	H_2_V_1
Profesor 4	Ch	Historieta _2_ Viñeta 2	H_2_V_2
Profesor 5	G	Historieta _3_ Viñeta 1	H_3_V_1

Participante	**Código**	**Situación**	**Código**
Profesor 6	A	Situación 1	S_1
Profesor 7	M	Situación 2	S_2
Profesor 3	L	Situación 3	S_3
Profesor 4	Ch	Situación 4	S_4
Profesor 5	G	Situación 5	S_5

Nota: La tabla muestra una parte de la codificación utilizada como ejemplo. En total se tomaron registros de 8 profesores participantes, se utilizaron 4 historietas con dos viñetas cada una.

Desde la lógica de la codificación descrita, las fotografías contaron con códigos del estilo *20240918_G_H_2_V_2,* lo cual correspondió a la fecha, fuente, historia y viñeta a que hacía alusión y se pasaron a registros como se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3

Ejemplo de codificación – historieta en imagen y registro del docente

Código	Sesión	Registro	Profesor
20240918_G_H_2_V_2	1	Estos jóvenes de hoy en día son muy delicados // No son delicados, solo un poco más conscientes que tú y yo.	Profesor G

Una vez codificado el material recogido y consignado en las matrices, se procedió a categorizar la información. En primer lugar, mediante la técnica de la triangulación intersubjetiva, la cual posibilitó al equipo de esta investigación, contrastar los diferentes puntos de vista frente una misma realidad (Mineira y Vallejo, 2009) proceso que se llevó a cabo de forma individual, realizada por cada integrante del equipo que desarrolló el estudio, de modo que se lograron tres categorizaciones de toda la información recogida que luego fue cruzada en una sola matriz para hacer análisis conjunto con relación a cada eje.

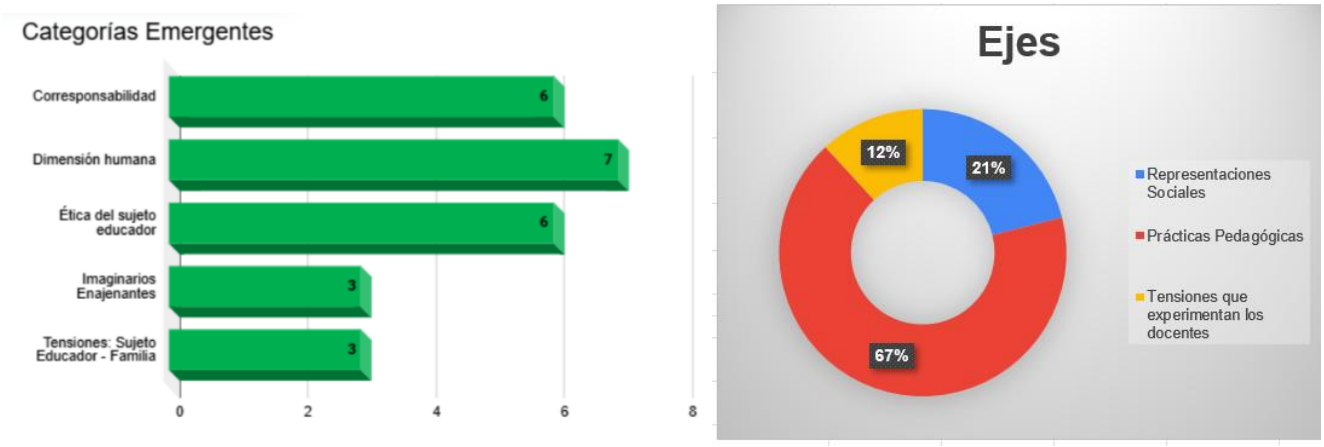
Para el análisis se utilizó categorización abierta (Strauss y Corbin, 2002), asociando los elementos presentados en los registros con categorías y/o subcategorías, mutuamente excluyentes. El proceso de triangulación de fuentes y la consolidación entre las categorizaciones individuales realizadas por el equipo, se caracterizó por discusiones críticas y argumentadas, para lograr ubicar los elementos en una categoría preestablecida o emergente.

Después del proceso de recuperación de la experiencia y a partir del análisis de la narrativa, se definieron categorías emergentes, basados en una perspectiva interpretativa y comprensiva de la información recuperada; categorías que se articulan con los ejes. En la siguiente figura, se representan tanto la frecuencia de las categorías como los porcentajes de registros obtenidos, con relación a palabras claves que asocian los ejes a las categorías y

subcategoría, observándose que el porcentaje de mayores registros asociados se encuentra en lógica del eje de Prácticas pedagógicas.

Figura 18

Categorías emergentes y relación por eje de sistematización.



Nota: Graficas de cada una de las categorías emergentes en relación a los datos encontrados por cada eje.

En el eje de Representaciones Sociales, se encontraron registros que evidencian imaginarios y concepciones en los docentes en relación a la DPs, situando la discapacidad desde la anormalidad, la barrera asociada al sujeto, el etiquetamiento y el desconocimiento frente a la realidad que presentan los estudiantes con situaciones relacionadas a la salud mental, por tal motivo se asoció la subcategoría como *Imaginarios enajenantes.*

En el eje de Prácticas Pedagógicas, emergen tres categorías, la primera es: *Dimensión Humana*, esta hace mención a las prácticas que tienen los docentes cuando se ven reflejados en sus estudiantes cuando viven una situación relacionada a la salud mental y es por medio del diálogo y actitudes empáticas que establecen primeros acercamientos, para luego realizar una reorientación hacia los profesionales de psicología y psicopedagogía que se encuentran en la

institución. La segunda es *Corresponsabilidad,* esta hace referencia a la incidencia de afectación positiva o negativa entre dos o más actores dentro de un mismo proceso relacional. Esto implica que el docente comprenda su responsabilidad y la de otros agentes vinculados a las condiciones o situaciones que presentan estudiantes relacionadas con la salud mental. La tercera se denomina: *Ética del sujeto educador,* la cual tiene que ver con los límites, funciones y reconocimiento del rol como sujeto educador frente al abordaje de estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental; al respecto los docentes participantes dejan ver las comprensiones y claridades frente a los procesos que deben asumir y hasta dónde se debe acompañar, orientar y apoyar a estudiantes con dicha condición.

Por último, Frente al eje de Tensiones, se encuentra la categoría emergente llamada: *Tensiones sujeto educador-familia,* que se suma al eje de tensiones que experimenta el docente. Esta, se encuentra asociada a las dificultades que manifiestan los docentes en relación a las demandas y exigencias que realizan las familias de estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental.

Al respecto es de mencionar, desde la percepción de los docentes se enuncia en algunos casos pareciera que las familias “les tira la pelota”, en cuanto a atribuirles la responsabilidad de formación, dominio en cuanto al conocimiento y manejo de estas realidades; lo que se ratifica desde lo observado en encuentros realizados con el equipo de práctica Miradas Diversas, en las que se mantiene un alto requerimiento para los docentes. Otras afirmaciones de docentes revelan la poca importancia e interés que las familias ofrecen a sus hijos con alguna condición relacionada a la salud mental. Es de anotar, de parte de los docentes a su vez se espera mayor compromiso por las familias en procesos de atención en salud y reporte de situaciones que se presentan de las que el equipo docente suele afirmar no tiene conocimiento.

Reflexiones de fondo

Entre-tejidos significativos

En este momento el autor Jara (2018) define las *Reflexiones de fondo* como aquellas que posibilitan: “procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido y desde la riqueza de la propia experiencia.” (p. 154). Esto representa, desarrollar procesos rigurosos que permitan descubrir el sentido de lo que ha acontecido en el trayecto de la experiencia. La pregunta principal, se enfoca hacia la reflexión mediante una interpretación crítica del *¿Por qué pasó lo que pasó (y no pasaron otras cosas) ?, t*eniendo en cuenta lo fundamental que es dejar hablar a la experiencia, y analizar que de ella incidió en mí hasta el punto de generar cambios en mis percepciones.

Las voces que se categorizaron y que se pasaron a analizar en lógica de las categorías, fueron las siguientes:

Tabla 4

Voces docentes vinculadas a situaciones hipotéticas.

Voz de docente	Categoría	Eje
"Mateo prefiere estar solo, pero habla con compañeros y ellos se acercan, yo diría que Mateo es un niño tímido o que puede tener una fobia social”	Imaginarios Enajenantes	Representaciones Sociales
"Javier evita juegos en grupo, le gusta más leer libros y hablar consigo mismo... podría ser también algo de Asperger."	Imaginarios Enajenantes	Representaciones Sociales
"Mariana ha pasado de habladora a reservada, llega con mucho sueño a casa Sí, digamos que esto es una actitud que preocupa, sí, porque puede haber una situación de abuso, puede haber una situación de matoneo, puede digamos que esto es una característica muy emocional, o sea un cambio emocional que haya un	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógicas

Voz de docente	Categoría	Eje
evento. Una situación de pronto que esté generando malestar o una situación traumática que no sepa cómo contar. Esto es una alerta por una situación de cualquier tipo de abuso."		
"Daniel siempre usa objetos para cubrir su cara y muy pocas veces participa en clase... Puede ser una autopercepción baja, una autoestima baja."	Imaginarios Enajenantes	Representaciones Sociales
"que Sofía se distrae en clase, pero entrega todo a tiempo y en privado. Mmm, O sea, ¿trabaja solita? puede decirse? porque es que también le pueden ayudar en la casa. Dice, Sofía se distrae en clase, pero entrega todo a tiempo y en privado. Yo diría que es un TDAH"	Imaginarios Enajenantes	Representaciones Sociales
"Cuando veo algún comportamiento, también digo: eso puede ser tal cosa porque ya lo he visto antes."	Imaginarios Enajenantes	Representaciones Sociales
“No sé hasta qué punto nosotros tengamos, no todos tenemos la experticia para aconsejar sí, yo creo que lo primero sería formarnos. Sí, porque podemos dar consejos fundamentados en nuestra experiencia personal y podemos generar eh situaciones adversas, porque es que la vida de cada uno es diferente.”	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógica
"El rol del docente: debe escuchar, formarse y remitir, no aconsejar a la ligera."	Corresponsabilidad	Prácticas Pedagógica
"Podemos ser empáticos, pero no siempre podemos ser un referente de ayuda."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógica
“educador es ser muy responsable, escuchar y remitir a quien sí tenga la formación para, porque puedo en el querer ayudar puede generar errores o revictimizar."	Corresponsabilidad	Prácticas Pedagógica
"El querer ayudar puede crear vínculos afectivos que dañan el proceso profesional."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógica

Voz de docente	Categoría	Eje
"Hay que mantener el rol profesional, no caer en el síndrome del salvador."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógica
"No todo lo sabemos o todo lo podemos hacer como docentes."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógica
"Hablamos de comunidad, pero no reconocemos al otro realmente."	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógica
"Ya cualquiera enseña a multiplicar, pero no a manejar la frustración."	Imaginarios Enajenantes	Representaciones Sociales
"Si a mí como adulta se me hace complicado cuando tengo mis episodios, ahora imagínate un niño. Si me está diciendo esto, yo lo que hago es como de: Cálmate, ¿Qué necesita?"	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógicas
"Yo estoy por pensar que cuando un estudiante, sobre todo cuando es un niño, de alguna manera te verbaliza algo como eso, algo está pasando. Él no va a llegar a decirte eso porque sí, así sea mentira."	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógicas
"Intento siempre dialogar con ellos, en la medida de lo que yo puedo.”	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógicas
"Tengo que saber hasta dónde puedo llegar, de pronto mis consejos o lo que yo le esté diciendo vaya a ser más mal que bien."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógicas
"Nadie te dice que tú tienes que hacer la atención al estudiante, porque no nos corresponde, pero sí de tener la cercanía y también un poco humanidad y empatía."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógicas
"No creo que ni siquiera existe una capacitación alguna para que te dé un poco de humanidad referente a la otra persona que está ahí."	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógicas
"Yo creo que a veces no es un tema ni siquiera de herramientas de saber si es discapacidad social, que si es esto, que si es lo otro. Un poco de empatía, referente a las otras personas que se están acercando."	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógicas
"He visto como le dicen cosas a los estudiantes y no hacen nada; Y dos, tres	Dimensión Humana	Prácticas Pedagógicas

Voz de docente	Categoría	Eje
minutos de tu tiempo, es lo único que te va a robar"		
"Yo no decidí ser maestra, lo mío fue un accidente, pero cuando ocurrió, que ya ocurrió llevar mi vida. Bueno, ya estoy aquí para tener una responsabilidad que tengo que asumir."	Ética del sujeto educador	Prácticas Pedagógicas
"Hay profesores que se animan a decir que toman medicamentos y son señalados."	Imaginarios Enajenantes	Representaciones sociales
" Hay una nueva modalidad, que la había olvidado y es que, ponen a los chicos en términos de manipuladores... Los chicos dicen que tienen ansiedad o depresión y hay profes que lo interpretan como manipulación."	Imaginarios Enajenantes	Representaciones sociales
“Papi, no quiero volver al colegio. Nadie me entiende”	Tensiones Sujeto educador-Familia	Tensiones que experimentan los docentes
“Aquí hay muchos estudiantes que tienen necesidades de salud mental, pero creo que también es por un factor específico, por quienes son sus padres y todo este tema de las exigencias”	Tensiones Docente-Familia	Tensiones que experimentan los docentes

Nota. En la primera columna se relacionan ejemplos de voces de docentes anclados a las categorías emergentes que representan otras voces similares.

Eje de Representaciones sociales

Este eje se situó inicialmente la definición de Jodelet (1986, p. 473), desde esta perspectiva, frente a representaciones sociales tejidas en los discursos de los docentes sobre los procesos que vinculan personas con DPs, se puede leer de forma textual, frases que sitúan la diferencia en lo físico y reducen el cuerpo con discapacidad a lo anormal, evocadores de los planteamientos de Aguado (1995). Estos imaginarios considerados enajenantes, que se iban consiguiendo a medida que se leían las narraciones de los docentes, no solamente se sitúan

en la mirada histórica que sobre la discapacidad se han anclado, sino que ubica la diferencia en el cuerpo de personas determinadas, no como algo propio de cada ser humano; en lo que parece situarse como una construcción colectiva, que vincula además resistencias a la relación docente-estudiantes con DPs en lógica de las dificultades que genera en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con relación a este panorama, desde lo que describe Souto (2009) frente a las construcciones colectivas, se vinculan temores o desconocimiento; encaja la manipulación que piensan algunos docentes que ejercen los estudiantes cuando mencionan que tienen situaciones relacionadas a la Salud Mental. Este tipo de etiquetas presentan una resistencia hacia la dimensión humana y alimenta imaginarios instaurados desde hace mucho tiempo, también hace una invitación a resignificar lo que se piensa hacia la persona con discapacidad desde las generalidades y estigmas.

Ahora bien, al retomar a Moreno y Azcárate (2003) quienes sitúan vínculos de estas posturas con las concepciones, que incluyen esas creencias o significados personales que tenemos al percibir al otro, aunque se pensó que los docentes podrían contar con *concepciones,* frente a los estudiantes con situaciones de salud mental, arraigadas a su actuar, se encontró que estos tienden a situar más los imaginarios al respecto. Como cuando se vinculó mediante los Flash Cards características que pueden ser propias de situaciones mentales, a situaciones familiares y condiciones relacionadas con aspectos físicos y trastornos del aprendizaje.

Tengo torcida la cara… Nací Así

(Conversación personal, Docente C, 2024)

Como se muestra en el discurso transitado en el epígrafe con relación a la situación propuesta en la Figura 20; desde las perspectivas de los docentes participantes, quienes proponen el discurso del globo a la derecha, se evidencia que las afirmaciones presentadas en respuesta a situaciones hipotéticas y reales, se encuentran permeadas por *Imaginarios enajenantes.*

Aun cuando se planteó vínculo *enajenante* intencionalmente (globo de diálogo de la izquierda en la Figura 19) que implicaba la “locura y la rareza”, no se asociaron situaciones de salud mental de manera directa, lo que llama la atención al parecer implicar con más fuerza el denotar aspectos observables que otros al parecer invisibles o desde otro lugar desanclar la locura y rareza de las personas con DPs. Estos discursos se relacionaron con imaginarios *enajenantes* ya que denotan la mirada hacia discapacidad desde lo visible, lo instituido históricamente, lo que habita y se sitúa en un cuerpo, cuerpo enfermo, cuerpo no reconocido, cuerpo anormal, cuerpo que se sale de lo normativo, cuerpo con diagnóstico. En el discurso no se asocian características vinculadas a la persona o su subjetividad sino a su forma, a lo estético argumentando lo descrito.

En otra situación en la que los docentes son quienes crean la interacción entre personajes, se da una articulación a la rareza cuando se propone vincular las personas con DPs y situaciones que puedan vivir estas personas, como se representada en la imagen a continuación.

Figura *19*

Anclaje a rareza en situación hipotética propuesta por docentes.

*Nota.*Historieta con diálogo porpuesto por docente referente a la rareza.

En estas elaboraciones los docentes develan los imaginarios que históricamente han acompañado a las personas con discapacidad, y en este caso a las personas con DPs, sujetos que reflejan en sus cuerpos *lo raro, la locura, lo extraño,* cuerpos que alteran, perturban, no encajan y son objeto de burlas, exclusiones, rechazo o discriminación, porque son sujetos y cuerpos que se ubican en *la anormalidad.* A la par, parece suavizarse la situación implicando que todos hacemos parte de la rareza, colocando un velo sobre lo que implica el vínculo DPs-rareza.

Los otros niños me dicen raro…

(Conversación personal, Docente CH, 2024)

Paralelamente, transitaron ideas y acciones entre docentes que se continúan perpetuando en el tiempo, que hace orificios a instituciones como la escuela, en la que se filtra posturas que terminan constituyendo a los sujetos desde lo social, cultural y político, aun haciendo alusión al mismo cuerpo docente en la relación con la DPs cuando se enuncia *"Hay*

profesores que se animan a decir que toman medicamentos y son señalados." (Conversación personal, Docente G, 2024).

Se ancla así, las condiciones de salud mental y lo que estas implican a un juzgamiento desde afuera. Al respecto, cómo describiría Skliar (2005) “habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad” (...) (p. 11).

Yo puse lo que he visto, la verdad, no puse lo que yo pensaría, dije: ¡Uy!, cuando vi el señor que le dijo que le estaba diciendo que tenía ansiedad... (Conversación personal, Docente G, 2024)

Es importante mencionar, que de acuerdo a la anterior conversación, la docente menciona que ella registra lo que otros docentes sienten, piensan y expresan desde el miedo, miradas y perspectivas discriminatorias, de colegas que pueden llegar a minimizar las situaciones de salud mental de los estudiantes; en concordancia, otro docente afirma que “(...) los chicos dicen que tienen ansiedad o depresión y hay profes que lo interpretan como manipulación” (conversación personal, docente G, 2024) esto podría relacionar falta de empatía ante alguna condición o situación relacionada a la salud mental, resistentes ante la presencia y reconocimiento de la DPs, al igual que actuaciones que parten del poco conocimiento que circula frente a esta realidad presente en las instituciones educativas.

A través de *imaginarios enajenantes* que identifican los docentes participantes en sus pares colegas, situados en la asociación *conducta-comportamiento, emoción-asociada a salud mental-manipulación;* reiteran el no estar de acuerdo con ellas, ni con los abordajes o comentarios que circulan en las aulas frente a estudiantes con DPs y/o en situaciones relacionadas a la salud mental; la importancia de escuchar, generar espacios de confianza y

brindar otras alternativas desde lo pedagógico, ya sean ajustes o apoyos educativos para que puedan dar continuidad en sus procesos académicos cuando se presentan situaciones complejas son enunciaciones que circulan a algunos en imaginarios no enajenados.

Estas asociaciones a la manipulación, podrían estar situadas en el desconocimiento de lo que implica estar inmerso en una situación de salud mental, cómo identificarla o desde qué elementos distinguirla de comportamientos como al que se le asocia. Se presenta además desconfianza frente a lo que se observa, duda, que implica a su vez otros *imaginarios enajenantes* que ponen en juego interacciones que derivan en el etiquetamiento, al compartir la representación con otros ni siquiera vinculados al proceso del estudiante a quien se hace el anclaje; desde estos discursos puede nublarse la lectura objetiva que podría hacer la comunidad y en la misma lógica impedir que se activen procesos requeridos por el estudiante de referencia.

Figura 20

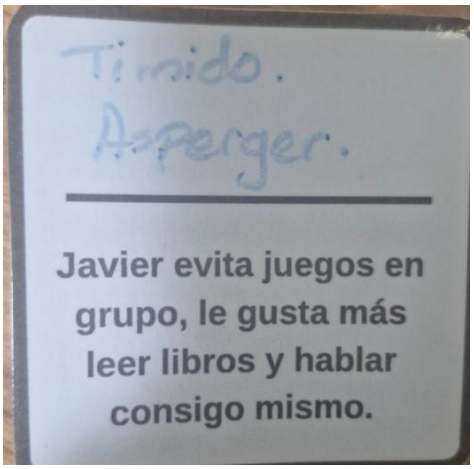
Elaboración de docente con relación a situación hipotética referente a las relaciones interpersonales.

Nota. En el segundo globo de diálogo de abajo hacia arriba en la figura, diálogo propuesto por el docente situado en la dificultad de las relaciones interpersonales por parte del estudiante.

En medio de las afirmaciones de los docentes, se encuentran aquellas en las cuales las dificultades, deficiencias o limitaciones, continúan siendo situadas e instaladas en el sujeto con relación al diagnóstico o formas de ser, es decir, ellos son los que tienen *el problema*. En cuanto a la DPs, se afirma que la dificultad radica en la forma de relacionarse con otras personas, esto se distancia de la definición del concepto de Discapacidad y Discapacidad Psicosocial, que ya se ha abordado al inicio de la investigación desde la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad desde una perspectiva de enfoque de derechos hacia este grupo poblacional.

Figura *21*

Relación de Diagnósticos a Características Propuestas que Describen Preferencias.



De acuerdo a lo descrito, en el *Flash Cards* de la Figura anterior el docente expresa ante la situación dada, que el estudiante tiene un diagnóstico de Asperger, esta afirmación evidencia que, ante algún comportamiento inusual, los docentes tienden a situar en un diagnóstico al sujeto. Esto ocurrió en reiteradas ocasiones, vinculando entre los más frecuentes diagnósticos de Trastorno del espectro autista (TEA) y de la atención (TDA)

En general, se identifica en los docentes participantes, mayor presencia de *imaginarios enajenantes* que concepciones, no se reportaron ideas argumentadas frente a la DPs; esto parece sustentar la necesidad de formar sobre el tema, especialmente en lógica de la actuación en el marco de lo educativo ante situaciones que presentan los estudiantes, sean estas o no relacionadas con la DPs.

Prácticas Pedagógicas

> Si a mí como adulta se me hace complicado cuando tengo mis episodios, ahora imagínate un niño (conversación personal, Docente G, 2024)

Cuando hablamos del ejercicio pedagógico es inevitable mencionar la práctica humana, la cual hace parte del ejercicio docente, esto surge cuando se abordan diferentes situaciones que comprometen el bienestar de los estudiantes y en este caso el bienestar emocional. Durante el análisis de los diferentes apartados y/o imágenes que los docentes mencionan o escribieron, se logra ver algunos elementos que, como menciona Fierro, Fortoul y Rosas (1999) hacen alusión a la dimensión personal de la práctica docente, por tal motivo, se denomina a esta categoría emergente *Dimensión Humana*. En algunas de las respuestas tomadas por los docentes podemos entender que están abiertos al diálogo con sus estudiantes y cuando hay preguntas de por medio respecto a situaciones psicosociales, ellos en lugar de invalidar o desestimar, tienden a reconocer al estudiante desde una mirada situada en el reconocimiento del otro.

De igual forma, en los momentos en que el docente reconoce su desconocimiento y da lugar a que el estudiante exprese lo que está sintiendo, esta disposición de querer aprender del otro implica un ejercicio de humildad pedagógica y empatía donde se puede validar el saber del estudiante, yendo de la mano con lo que sostienen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) las cuales

expresan que: “Ser maestro es también ser aprendiz. El aula es igualmente para nosotros un espacio en el que podemos aprender” (p. 41).

Adicionalmente, en esos momentos de no saber abordar la situación relacionada con salud mental, los docentes tienden a reportar a directivos y/o orientación, esto también muestra una disposición para trabajar de manera articulada a otros profesionales capacitados en dar un abordaje pertinente, de este modo apoyar al estudiante en el bienestar académico, personal y derivar en una comprensión más profunda de que no siempre la empatía es suficiente para abordar las problemáticas relacionadas a lo psicosocial.

Asimismo, algunos docentes al momento de dar respuestas sobre alguna situación en particular, se referían a ellos mismos, familiares o amigos que habían pasado por una situación similar, lo cual se lee como una analogía entre las experiencias personales que les permite tomar puntos de referencia desde los cuales situarse. Sin embargo, existe una línea delgada que puede implicar tratar de interpretar y actuar ante la situación del estudiante como se ha interpretado y actuado en su caso personal. Algunas posturas claras al respecto, frente a no saber cómo abordar sin involucrar aspectos que puedan ser perjudiciales para alguna de las dos partes plantea: “podemos dar consejos fundamentados en nuestra experiencia personal y podemos generar situaciones adversas” (conversación personal, docente D, 2024); en otras ocasiones distante y contraria a lo descrito, se relaciona que el tener la vivencia de la salud mental en su propio ser, se “comprende la situación y se tienen elementos para actuar al respecto”. Es necesario analizar cómo contribuyen las situaciones vividas a la comprensión de las situaciones y hasta donde se capacita o forma para apoyar al estudiante; especialmente al tratar de vincular actuaciones de apoyo emocional, primeros auxilios emocionales y estrategias provenientes de la terapia desde Psicología en una actuación como docentes.

Ahora bien, al momento de querer agregar la *Dimensión humana* como categoría del eje de prácticas pedagógicas, surgieron discusiones sobre ¿por qué una práctica del ser humano debería ir en un eje pedagógico?, esto nos hizo comprender que cualquier acto pedagógico sin humanidad puede morir en sí mismo o como lo menciona Bolívar (2006) “la profesionalidad docente, además de la dimensión de conocimiento y saber hacer, se sostiene cotidianamente en la dimensión emocional, como la pasión que “mueve” a actuar, siendo un oficio donde lo profesional no puede ser disociado de lo personal” (p. 79).

La *Dimensión Humana,* la cual asociamos al ser maestro, como categoría que emerge con fuerza en los docentes participantes, se evidencia la presencia fundamental e inicial para realizar un abordaje en estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental. Se evidencia que del 100% de las afirmaciones categorizadas, el 67% son relacionadas a las prácticas humanas del docente, por lo cual se puede afirmar que se encuentra presente en todo docente.

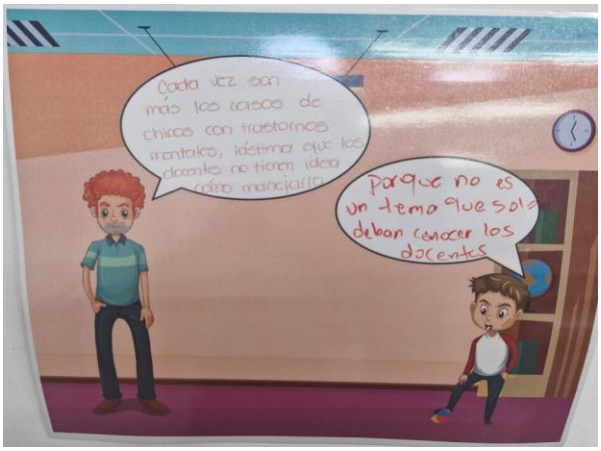
Porque no es un tema que solo deban conocer los docentes

(Conversación personal, Docente G, 2024)

No se puede desligar esta dimensión del maestro ante situaciones o condiciones en las que puede haber una identificación con lo que vive el otro. También, se percibe que hay docentes que se reflejan en esta realidad, porque algunos de ellos se identifican desde sus experiencias propias a alguna condición en salud mental. Así lo implicaron los participantes en sus elaboraciones frente a la situación propuesta en la historieta representada a continuación, aun cuando se sitúo es una realidad frecuente en el escenario.

Figura *22*

Relación con el conocimiento de la Discapacidad psicosocial.



Nota: Situación en que se invita a analizar la frecuente presencia de situaciones de DPs en los escenarios educativos con relación a la enunciación frecuente de desconocimiento sobre el tema, dado por parte de los profesionales en educación.

Dentro de este mismo eje de *Prácticas Pedagógicas* emerge la categoría de *Corresponsabilidad*, la cual aparece en el discurso de los docentes haciendo énfasis en aquello de lo que son responsables, un docente menciona en una situación hipotética *"Porque no es un tema que solo deban conocer los docentes"* (conversación personal, docente G, 2024), esto sitúa la necesidad que tiene el docente de invitar a diferentes actores, sociales, familiares o profesionales, a participar en pro de los procesos educativos de los estudiantes que se relacionan con condiciones de salud mental, lo cual encaja con la definición de corresponsabilidad propuesta por Fitzgeral (2013):

> Se entiende por Corresponsabilidad todo lo que se tiene y se hace afectando a los demás y lo que los demás hacen afectando al otro. Es trabajo en equipo, familia, sociedad que produce armonía y metas comunes. Es solidaridad y solución de conflictos que se hace en cada momento o circunstancia, es responder a situaciones

> ayudados, son responsabilidades de todos, es completar lo que el otro necesita, son aportes útiles, afectación y mejoramiento, responsabilidad común y compartida a dos o más personas que tienen una misma obligación. (p. 18)

En este mismo ejercicio de corresponsabilidad algunos docentes mencionan que tienen la responsabilidad de escuchar, formarse y remitir, pero no brindar consejos a la ligera, lo cual implica ese reconocimiento de los límites del papel como formador, esto también deja ver que existe preocupación de los docentes hacia sus estudiantes, fortaleciendo el proceso de corresponsabilidad. En un estudio realizado por Rubio y Olivo (2020) menciona que: “es de interés resaltar que los profesionales encuestados privilegiaron potenciar la valoración de lo actitudinal y lo emocional en el estudiantado, así como profundizar en la calidad humana de las relaciones profesor-familia-alumno/a” (p. 21).

Al momento de ubicar esta categoría en el eje de *Prácticas Pedagógicas* se pensó que, aunque la *Corresponsabilidad* surge del ejercicio de todos los agentes que están presentes en la vida del estudiante, es el docente quien identifica la función que desempeña cada uno de los actores vinculados a la situación y les articula. Esto permitirá establecer un diálogo directo en el que cada parte asume de forma responsable su participación.

> *Profesionales (que se espera se vinculen a los procesos): terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales y educadores.*
>
> *(Conversación personal, Docente D, 2024)*

Desde otro lugar, es de mencionar se presentaron enunciaciones que repetidamente, aunque con menor frecuencia a lo vinculado a *corresponsabilidad*, describen prácticas de remisión, mediante acciones en las que se describe en torno al proceder ante problemáticas

vinculadas a condiciones de salud mental, se informa a coordinación del colegio o a orientación para solicitar indicaciones sobre cómo proceder ante situaciones que se presentan. Al respecto es de mencionar, que es frecuente en la institución, la remisión a entidades de salud, para valoraciones y hospitalizaciones llegado el caso, con intermediación de profesionales en psicología y psiquiatría en entidades prestadoras de salud a las que están vinculadas las familias o mediante alianza a la UNAL y por ende al colegio.

Esto concuerda, con lo que se evidencia en el proceso de atención, que se da desde los equipos de orientación, quienes cabe anotar son conformados por Profesionales en Piscología y Psicopedagogía. Se reconoce con ello, quienes abordan las situaciones de los estudiantes relacionados con la salud mental, realizan trabajo con familias, atención individual o consejería, son dichos profesionales; tal y como lo describen estudios como el de Hernández, (2020), al vincular la práctica psicológica en contextos educativos en lógica de desahogo personal, desciframiento de problemas emocionales, canalización y ayuda, como propia de este campo.

En aportes similares al representado en la siguiente figura, los docentes manifiestan la importancia de vincular a la familia en las situaciones que pueden presentar los estudiantes en relación a situaciones de salud mental. Es claro, que el abordaje no depende únicamente de la escuela y los docentes. Esta afirmación convoca a la participación de los padres para conocer y comprender las estrategias, herramientas y prácticas que se dan en la institución frente a esta situación.

Figura *23*

Historieta vínculo con familias

Nota. En el segundo globo de diálogo de abajo hacia arriba en la figura, diálogo propuesto por el docente situado en la importancia que tiene la familia en las situaciones relacionadas a la salud mental.

> *¿A quién corresponda? Informar. Creo que algo importante también es informar a remitir al especialista, pues en el espacio educativo informar a las familias.*
>
> *(Conversación personal, Docente D, 2024)*

Afirmaciones como la anterior, señalan las prácticas pedagógicas que se encuentran en los docentes respecto a la interacción que se genera con las familias, que debe anotarse se refiere en muchos casos a la solicitud de información y activación de rutas en salud al acudiente; así como la identificación de situaciones contextuales que puedan estarse presentando con afectación emocional o psicológica en el estudiante, proceso que se ubica en la labor que desarrollan orientadoras y coordinadoras.

Los docentes que participaron en la investigación tienen claridad que los asuntos psicosociales no son únicamente responsabilidad de ellos. Si bien, ellos desempeñan un papel

importante en la identificación y reconocimiento de estas situaciones y en el acompañamiento de sus estudiantes, la atención integral de los aspectos psicosociales requiere un enfoque multidisciplinario y colaborativo, como orientadores, directivos, profesionales de salud, el estudiante y familia, los cuales intervienen en el bienestar emocional, educativo y social del estudiante. Es pues, la familia el primer entorno de socialización y su rol es clave en el desarrollo emocional de los NNA.

No todo lo sabemos o todo lo podemos hacer como docentes.

(Conversación personal, Docente D, 2024)

Otra de las categorías planteadas dentro del eje de prácticas pedagógicas es la de la *Ética del sujeto educador*, en donde es importante reconocer que el profesionalismo en la docencia no solo se mide por los conocimientos que tenga el maestro, sino también por su compromiso ético. Dentro de la información recolectada y proporcionada por los docentes, manifestaron que dicho compromiso implica actuar con responsabilidad, evaluar las consecuencias de sus decisiones, tener principios morales sólidos y mantener una conducta coherente con su rol en la sociedad (Gluchmanová, 2017).

En concordancia, se encuentra en el diálogo con una docente participante de la investigación que, “aunque el docente puede ser empático, no siempre puede ser un referente de ayuda, ya que muchas veces el querer ayudar puede crear vínculos que dañan el proceso profesional” (Docente D, conversación personal, 2024). Esto se interpreta en articulación a la *ética del sujeto educador* quien más allá de responder por responder o situarse en lo que desde su humanidad puede hacer, se apoya en quienes considera pueden atender la realidad que se presenta desde referentes más cercanos a lo que implica la condición de salud mental.

Hay que mantener el rol profesional, no caer en el síndrome del salvador.

(Conversación personal, Docente D, 2024)

En concordancia con lo que se describe, la Docente D, manifiesta, hay que saber establecer límites. Ser ético también requiere del reconocimiento de otros profesionales y disciplinas para el trabajo articulado y sinérgico, que se distancia de ese síndrome de *salvador* de querer solucionarlo todo o, por el contrario, de evadir su responsabilidad por la falta de compromiso, falta de información, desconocimiento en cuanto al abordaje de las situaciones o sencillamente por desinterés hacia los estudiantes.

Finalmente, el ser éticamente competente en la profesión docente requiere de una integralidad, que como se ha mencionado exige más que formación académica; preparación continua, actitud crítica, dominio de la pedagogía como ciencia, definir límites, comprensión de los principales desafíos del entorno educativo, y una clara noción del sentido ético que distingue a la labor docente y que fortalece la práctica pedagógica (Mateo, 2010).

Tensiones que experimentan los docentes

Para este eje, se propuso como autor a Frigerio, (2012), quien menciona la relación presente entre las prácticas pedagógicas que pueden estar permeadas con las creencias y formas de cohabitar el mundo del sujeto educador en los diferentes contextos, y sin lugar a dudas hace presencia en el aula de clase. Es pues, un factor determinante para que existan prácticas excluyentes y discriminatorias hacia estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, tal y como lo mencionan algunos maestros del IPARM, cuando afirman que reconocen a docentes presentes en la institución que realizan prácticas *enajenantes* hacia estudiantes o docentes que presentan alguna condición o situación relacionada a la salud mental.

Tensiones Sujeto educador -Familia

Entre las categorías que se habían establecido inicialmente dentro de este eje, Tensión entre sujeto educador y sistema educativo, se había propuesto analizar las relaciones sujeto educador-currículo, Currículo establecido-Flexibilización del currículo y Sujeto educador-Evaluación, en las que de acuerdo a las experiencias recogidas con los maestros no se evidencian con relevancia; esto debido a que se identifica una disposición de los docentes participantes en ajustar y adaptar desde sus asignaturas, el currículo y la evaluación a los estudiantes que han presentado situaciones relacionadas a la salud mental.

Esto concuerda con lo observado en las prácticas de docentes en la institución durante el proceso de práctica formativa; los docentes realizan ajustes a la cantidad de ejercicios planteados, contenidos y procedimientos propuestos a los estudiantes con condiciones de salud mental; ajustes transitados al regreso de una hospitalización o situación de enfermedad, lo que implica para los estudiantes desarrollar de manera ajustada sus procesos educativos, una vez regresan de las incapacidades relacionadas a la salud mental.

De igual modo, frente a la evaluación, se posibilita presentar las pruebas evaluativas de manera individual en otros escenarios, fuera del contexto grupal y con apoyo de las orientadoras, cuando el estar con el grupo incide en la disposición que tenga el o la estudiante para el examen o ejercicio que proponga el docente.

En el caso de situaciones de ansiedad antes de las pruebas, se disponen escenarios en los que los estudiantes se sientan más cómodos, mediante el diálogo con los estudiantes, para casos en que se ha informado previamente de la situación a los docentes. No se identifican requerimientos de ajuste curricular amplios o de estrategias didácticas al momento de desarrollar los procesos educativos.

Es de anotar, en casos de riesgos de vida o situaciones que atentan contra la integridad propia, se ha abordado con equipo de psicosocial, remisiones y demás procesos requeridos para garantizar el bienestar de los estudiantes; se implican allí remisiones a hospitalización, seguimiento por psiquiatría o revisiones de tratamiento por medicamento con que ya cuentan los estudiantes.

Figura 24

Historieta lectura con relación a contexto escolar

Nota: Respuesta propuesta por el docente en el bocadillo del niño.

La categoría que emerge, frente al eje de tensiones es la referida a la relación Docentes-Familia, la cual hace referencia a las reiteradas afirmaciones que expresan los docentes en cuanto al papel fundamental, de corresponsabilidad, acompañamiento y seguimiento que deben establecer las familias y docentes para velar por el bienestar integral de los estudiantes que presentan DPs y/o situaciones de salud mental. Se resalta la importancia de trabajar articuladamente entre familia y escuela.

Papi, no quiero volver al colegio. Nadie me entiende

(Conversación personal, Docente C, 2024)

Desde el inicio de la investigación se plantearon tensiones que vive el docente al estar enseñando a NNA con situaciones relacionadas a la salud mental, al avanzar la recogida de información en las sesiones propuestas, fueron surgiendo nuevas tensiones que no se habían pensado inicialmente, como la de *Tensiones Sujeto educador-Familia.* En principio, mediante las interacciones con las familias, se identificó falta de confianza en la forma como aborda el docente los procesos de los estudiantes, las familias manifestaron en diferentes encuentros realizados no sentirse apoyados en el proceso por parte de los docentes.

De otra parte algunos docentes mencionan la ruptura que existe entre el estudiante y el espacio escolar, puesto que existe una falta de reconocimiento afectivo dentro de las aulas y esto genera en los docentes sentimientos de frustración, impotencia o desbordamiento emocional, sin embargo en sus propias voces ellos continúan refutando lo situado por los estudiantes afirmando que “El colegio es un lugar seguro” (conversación personal, docente Y, 2024), lo cual lee una esperanza en algunos docentes en defender la escuela con sus pro y sus contra.

Aunque la escuela es un escenario donde conviven diferentes agentes, estos tienden a exigir nuevas demandas, como por ejemplo el que no solo se debe formar cognitivamente sino también responder a las necesidades socioafectivas y exigencias sociales hacia el hombre ideal (Manjarrés et al., 2016) esto logra sobrecargar a los maestros que quizás no cuenten con las herramientas necesarias, lo cual nos invita a pensar ¿Qué tan preparado debería estar un docente para afrontar estas situaciones?, ¿formarse sobre qué?. Un docente menciona que: “No tienes que saberlo todo, No eres una máquina de respuestas” (conversación personal, Docente G, 2024) pero cada día se le entrega al docente responsabilidades nuevas a las cuales debe rendir cuentas, pero sin tener los apoyos necesarios a su lado.

En muchas ocasiones se piensa que el docente por el hecho de estar en un cargo de poder, tiene responsabilidad de conocer y abordar sobre todas las problemáticas que pueden haber en un aula, sin embargo esa expectativa social que se tiene que el docente puede ser un psicólogo, un orientador, un enfermero, un gestor y, además, el dueño del conocimiento no encierra las situaciones reales que vive un maestro en su día a día, esto lo que hace es distorsionar su rol en la institución y fuera de ella.

Por tal motivo, como afirma un maestro por medio de una situación hipotética planteada, representando la voz de un estudiante: “Recibo más ayuda en la escuela que en casa” (conversación personal, docente Ch, 2024) en el fondo está tensión nace de los cambios sociales que han impactado a la familia los cuales delegan funciones que antes eran de ella a la escuela (Gutiérrez y Perilla, 2016).

El agente familia, no se encontraba relacionado inicialmente cuando se establecen las tensiones que manifiestan los docentes, se asume que hay otros factores que las generan, en relación a estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, pero la información recogida de los docentes participantes evidencia que la familia es un agente transversal a todos los procesos educativos y personales que concierne a los estudiantes.

> Aquí hay muchos estudiantes que tienen necesidades de salud mental, pero creo que también es por un factor específico, por quiénes son sus padres y todo este tema de las exigencias.
>
> (Conversación Personal, Docente G, 2024)

Es relevante, traer esta afirmación y articularla a una tensión que parece triangular entre estudiante, docente y familia, ya que al ser estudiantes del colegio IPARM, de la UNAL, los

estudiantes continuamente se sienten y manifiestan presión principalmente en los últimos cursos, secundaria, debido a las altas expectativas que ejercen los padres para que obtengan excelentes puntajes y de esta manera ingresen a continuar sus estudios de pregrado. Además, es importante recordar que varios de los padres de estos estudiantes son maestros y personas reconocidas en la universidad, esto ocasiona que los estudiantes estén presionados constantemente para cumplir las expectativas de sus familiares.

Brújula desde la sistematización de experiencias con los docentes

Al identificar los imaginarios, concepciones, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan los docentes, desde la hipótesis inicial, se relaciona que los docentes participantes del IPARM podrían estar *enajenados*, se ratificó al enunciarse permeados por imaginarios y prácticas *enajenantes,* como parte de los constructos sociales que están instituidos y que históricamente han acompañado a las personas con DPs y que posteriormente son naturalizados. Paralelamente, es importante resaltar la incomodidad de algunos docentes, frente a propuestas de apoyo educativo a personas con DPs desde patrones homogeneizantes que generan resistencia hacia la dimensión humana, para abordar situaciones propias de estudiantes que presentan dicha condición con incidencia en sus procesos educativos.

Se evidencian tensiones entre el compromiso ético y emocional de los docentes, debido a que en los algunos casos manifiestan no lograr diferenciar entre lo que es su deber *Ser y Hacer* como educadores frente a estudiantes que presentan situaciones relacionadas a la salud mental, esto genera frustración, incertidumbre y, en algunos casos, indiferencia.

Al continuar con la caracterización de las experiencias recogidas con relación a los estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, se encuentra que algunos docentes participantes del IPARM promueven escenarios *des-enajenantes*, que incluyen el

reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos, con una participación activa en su proceso educativo, desde sus posibilidades y la presencia de una comunidad educativa consciente de las diferencias.

A medida que se describían los aportes dados por los docentes frente a las realidades de los estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, se evidenciaron propuestas en cuanto a estrategias de regulación emocional que les han apoyado ante situaciones que surgen de manera imprevista en las aulas y que ponen en algunos casos en riesgo el bienestar del estudiante. Esto visibiliza con claridad la responsabilidad que tienen los docentes al ser los primeros respondientes en las aulas de sus estudiantes en la institución educativa.

Otro de los aportes identificados, fue el reconocimiento de alternativas pedagógicas más adaptativas. El grupo de docentes participantes, promovieron la relevancia de ajustar sus metodologías, tiempos y formas de evaluación, para responder de manera más empática y efectiva a las necesidades emocionales y educativas de sus estudiantes. Esto ratifica el lugar del docente de aula en el desarrollo de procesos educativos, ajustes y flexibilizaciones académicas co-construidas con el docente de apoyo y respecto a los equipos psicosociales, la escucha, atención en crisis, remisiones, seguimiento a los apoyos en salud y demás procesos requeridos por los estudiantes en pro de su bienestar.

El grupo que realiza el estudio, reconoce la importancia de la dimensión humana inherente a las prácticas pedagógicas que generan los docentes en las aulas, debido a que fortalecen las relaciones del docente con el estudiante y generan un buen clima escolar. Adicional, hacen que las aulas de clase se vuelvan espacios seguros, lo cual contribuye a eliminar el rechazo y la discriminación.

Esta investigación aporta al reconocimiento de las subjetividades de los maestros, pues en ocasiones son el centro de fuertes críticas y señalamientos, por considerar que desconocen de esta realidad, hay poco dominio del tema, son indiferentes, entre otras. Pero esta sistematización da cuenta de otros factores que están presentes en los múltiples procesos que deben desarrollar los maestros, frente a las demandas y presiones de la institución, las familias y estudiantado, como lo son: el proceso de enseñanza, cuidado de los estudiantes, procesos administrativos, procesos de inclusión y atención a familias. Situando a los maestros, dentro de un riesgo psicosocial latente, del que poco se aborda por temor a ser excluidos y rechazados.

Como se menciona al inicio de la investigación, el IPARM es un contexto de educación formal en el que asisten estudiantes que pueden llevar a cabo su proceso educativo sin necesidad de apoyos permanentes de acuerdo a sus particularidades, no obstante, se debe contemplar otras características y particularidades propias que configuran a las personas con DPs y/o condiciones de salud mental, las cuales en otros casos distintos a los frecuentes en contextos de educación formal, pueden requerir una atención especializada en contextos educativos no formales o de salud dependiendo de la realidad de los sujetos.

Se requiere el fortalecimiento de un trabajo interdisciplinario en las escuelas, así como políticas educativas más claras y sostenidas, relacionadas con la salud mental en el ámbito educativo, lo cual es esencial para crear espacios escolares seguros, inclusivos y que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Ahora bien, los educadores especiales del equipo UPN, como agentes políticos, que cuestionan, problematizan y reflexionan en cuanto a las estructuras que producen la exclusión, discriminación y marginación, cuentan desde su proceso formativo con la habilidad, capacidad y sensibilidad de leer y reconocer los diferentes contextos como subjetividades de las personas

con o sin discapacidad y grupos poblacionales diferenciales, en los que no existe una mirada desde el déficit o el diagnóstico; apuesta por una educación pensada para todos, en las que busca eliminar las injusticias sociales que se han perpetuado a lo largo de los años y así resignificar mediante el diálogo, la dignidad y el respeto por la diferencia y realidades humanas.

Por tal motivo, se precisa afirmar que el Educador Especial aporta desde sus saberes anteriormente descritos, al cierre de brechas en desigualdad y vulneración de los derechos de las personas con DPs; a la par de contribuir a la construcción de escenarios reflexivos y de actuación en lógica de prácticas más acordes a las características de los sujetos y sus realidades. No obstante, el educador especial, se sitúa en el trabajo articulado con otros profesionales abordando las diferentes áreas de atención en el ámbito educativo que la misma DPs encierra.

Esta perspectiva fue evidenciada durante los dos años de desarrollo de la práctica, en la cual cabe anotar no se implicó trabajo directo con estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas con salud mental de manera individual, si no se priorizó el trabajo con grupos de estudiantes por grado y trabajo con docentes, con el fin de identificar las barreras del contexto y los ajustes que ellos podrían realizar.

Es importante resaltar, que el desarrollo de esta sistematización de experiencias desde la voz de los docentes, permitió resaltar el papel del sector salud en articulación a contextos educativos en atención a estudiantes con DPs y/o situaciones en salud mental, ya que este sector cuenta con profesionales especializados para realizar apoyo y tratamiento tanto clínico como terapéutico. El vínculo con que cuentan instituciones como el IPARM de profesionales con formación en psicología y/o psicopedagogía, es clave para la articulación del sector

educativo y sector salud, al ser profesionales idóneos para abordar esta condición, especialmente en la atención de situación de crisis, el requerimiento de remisiones y seguimiento a procesos médicos que demandan los estudiantes.

Esta sistematización propone una reflexión crítica frente a las prácticas e imaginarios *enajenantes* que se continúan perpetuando hacia las personas/estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, en contextos educativos. En consecuencia, se plantea para la línea de investigación Cultura, Educación y Políticas generar incomodidad y resistencia frente a la exclusión o discriminación de estas personas, mediante el desarrollo de investigaciones en los que se generen espacios de comprensión de la DPs similares al desarrollado con los docentes del IPARM, a partir de nuevas investigaciones alrededor del análisis de la constitución de sujetos, los procesos y las políticas educativas relacionadas a este grupo poblacional en los diferentes contextos, incluyendo el educativo. Estas investigaciones podrían contribuir a la configuración de prácticas des-enajenantes que conlleven a procesos educativos y escenarios de participación donde se reconocen a los sujetos desde sus subjetividades y multiplicidad de contextos.

Frente a la electiva ofertada en la Licenciatura en Educación Especial, *Comprensión y abordaje pedagógico: Discapacidad psicosocial y educación inclusiva*, debe anotarse esta posibilita el reconocimiento de las personas con DPs y/o situaciones relacionadas con la salud mental desde una perspectiva histórica frente al concepto, luchas de este colectivo, movimientos y posicionamiento en torno a sus derechos. En este escenario de formación se circulan aprendizajes frente a espacios de autocuidado y concientización del cuidado colectivo, que aportan a la construcción propia y de otros, en lógica de prevención de situaciones relacionada a la salud mental; lo cual, junto a la exploración de protocolos, líneas y espacios de

atención en el territorio colombiano, aportan conocimientos en torno a cómo actuar o activar rutas ante episodios de crisis.

Se sugiere desarrollar análisis profundos, desde lo pedagógico y didáctico, en cuanto a los apoyos y ajustes que se deben tener en cuenta en contextos educativos con relación a estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental, al considerar que por un lado *los ajustes* estarían referidos básicamente a flexibilización de tiempo en entregas de trabajo y posterior a periodos de hospitalización o tratamiento; implementación de estrategias evaluativas que no incentiven situaciones de ansiedad en el momento de la prueba; reducir los contenidos y propósitos de formación dependiendo de los tiempos implicados en terapias y tratamientos médicos; establecer estrategias para el mantenimiento de la atención o estado de alerta en caso en que estos mecanismos se vean alterados por incidencia de medicamentos o facilitación de pausas durante la clase. Que como puede observarse, corresponden a ajustes que son propios de lecturas desde el saber didáctico ante las situaciones de aprendizaje de los sujetos, más que a un conocimiento sobre la DPs; es de anotar en la sistematización se relató desde la voz de los docentes estos ajustes se realizan ante cualquier situación que implique tratamiento por salud.

De otra parte, debe mencionarse, los apoyos que requieren los estudiantes con DPs en contextos educativos, según identifica la sistematización, son requeridos desde el área de Psicología para atención en crisis, remisión, seguimiento a rutas terapéuticas y de tratamiento entre otras; apoyos que no corresponderían al profesional en educación especial. En articulación a esta realidad, el docente de aula, estaría aportando en dicho apoyo al mantener una interacción empática y referir al estudiante a equipos de orientación, lo cual es propio de la dimensión humana del ser maestro.

Otro lugar para profundizar en la electiva y otros espacios de formación en la Licenciatura, es el trabajo con familias, en lógica de resignificar caminos hacia las *des-enajenaciones,* en respuesta a los imaginarios enajenantes que inicialmente mediante las interacciones desarrolladas en el marco de la práctica formativa, se han identificado presentes en algunos contextos. Realidad que se relaciona, con tendencias a interrumpir acompañamientos en salud por considerarles una pérdida de tiempo y desgaste para la dinámica familiar o en otros casos, distanciarse ante lo que implica la relación psiquiatría-locura, como marca social, según reportaron los equipos de orientación.

Por consiguiente, es importante el continuar trabajando de forma articulada entre escuela-familia, para lograr un acertado acompañamiento y seguimiento en los procesos educativos, como el apoyo emocional, que requieren los estudiantes con DPs y/o situaciones relacionadas a la salud mental.

Puntos de llegada

Enajenaciones en tela de juicio, caminando hacia la des-enajenación

Entonces, cuando yo veo al pelado hiperactivo en clase, digo:¡uy ese soy yo! Entonces, claro, ahí empiezo como un poco a acercarme y a decir cómo me hubiese gustado que me mirasen, no como eso es como un error, sino al contrario, como una fortaleza, porque es una capacidad creadora muy interesante

(Conversación personal, Docente A, 2024)

En cuanto al propósito del trabajo de grado de reconocer las experiencias de docentes vinculadas a escenarios educativos de los estudiantes que se relacionan con la DPs y/o situaciones asociadas a la salud mental, se logra en la sistematización un ejercicio que a la par de llevar a cabo la recogida de información vincula a los docentes participantes a discusiones y

análisis que contribuyen en el desmonte de perspectivas enajenantes, punitivas y excluyentes, que pueden estar presentes en las instituciones educativas frente a este grupo poblacional.

En primer lugar, al proponer un ejercicio que se distancia de las explicaciones sobre los trastornos que se relacionan desde el sector salud a la DPs o comprensión de características diagnósticas de los manuales médicos y situar las realidades de los sujetos en escenarios educativos. En segundo, al proyectar en las experiencias hipotéticas, creadas y vinculadas a la realidad, la necesidad de situarse como educador, lejos de “sanar” o “evitar” situaciones de salud mental y que llevan a reconocerse como primer respondiente, en una atención primaria, lo que se haría con cualquier situación de salud o que incidiera en el proceso educativo; aunque también al avanzar en discusiones que nos ubican en analizar los lazos a establecerse con las perspectivas pedagógicas y didácticas, vinculantes del proceso escolar en el que se participa.

Se ratifica que los docentes enfrentan múltiples desafíos en el abordaje de estudiantes con DPs, con escasas experiencias con procesos de formación que profundicen sobre las herramientas y conocimiento en cuanto a las implicaciones educativas que deben darse en lógica de las realidades que transitan. Aunque debe anotarse llama la atención no se hace alusión a dificultades relacionadas con toma de medicamentos o inasistencias prolongadas por hospitalización que se han presentado en la institución, tal vez debido a la práctica frecuente propia del colegio de flexibilizar los tiempos para casos de estudiantes con situaciones de salud, cualquiera que esta sea, en la que se implementan planes caseros o de recuperación.

Este trabajo de grado contribuyó al reconocimiento de intersubjetividades, ya que, en el desarrollo de la sistematización de experiencias con los docentes participantes, las sesiones propuestas por el equipo a cargo del estudio, facilitaba un espacio de reconocerse desde su

dimensión personal, profesional y laboral. Algunos docentes, mencionaron que se encuentran viviendo situaciones relacionadas a la salud mental, permitiendo cerrar brechas de discriminación, dejando a un lado la jerarquía profesional, para reconocerse como pares, colegas, iguales y así realizar ejercicios colaborativos y trabajo en equipo.

Se observa necesario continuar profundizando sobre las relaciones que existen entre la DPs y los procesos de enseñanza y aprendizaje; especialmente cuando las condiciones de salud mental se relacionan con episodios de ansiedad que pueden ser disparados por contextos evaluativos en cuanto a sus estrategias, escenarios y dinámicas de interacción maestro-estudiante; sobre los que no circularon discursos de parte de los docentes participantes.

Ante lo mencionado, es de anotar, que en la institución se realizan procesos en que se favorece el trabajo individual o grupal si se requiere o se solicita por los estudiantes; se opta por exposiciones o trabajos escritos según posibilidades de algunos educandos; se han generado espacios fuera del salón y de forma individual con acompañamiento de la Orientadora (profesional en psicología) o practicantes de trabajo social de la UNAL para acompañar a estudiantes con situaciones de ansiedad cuando presentan pruebas grupales, etc.

De igual modo, se realiza práctica habitual para tratar situaciones de conflicto, de diálogo y de búsqueda de soluciones de situaciones con mediación de las orientadoras con los estudiantes que presentan situaciones relacionadas con auto-lesiones o tendencia a interacciones de formas que inciden en el bienestar de otros. Desde lo descrito se considera una parte del camino que ha sido recorrido hacia la *des-enajenación*, mediante dinámicas que lejos de lo que implicaban perdidas y expulsiones en otros tiempos al considerar a los sujetos

con DPs cuerpos y mentes no posibles en los contextos educativos, se reconfiguran apuestas para atender a sus requerimientos.

En contraposición a lo mencionado, el miedo a lo desconocido vinculado a las DPs, sigue presentándose como una realidad que sitúa al educador distante en muchas ocasiones y tendiente a remitir a especialistas en salud, que implica considerar el trabajo interdisciplinario que se describió en el apartado anterior.

Este reconocimiento de experiencias permitió identificar la importancia del acompañamiento y orientación que requieren los docentes, por parte de los Educadores Especiales, para realizar análisis de los apoyos, ajustes o adaptaciones a nivel curricular o evaluativo desde sus áreas, dependiendo de la situación de los sujetos. El trabajo con docentes es un ámbito que se situó desde la sistematización, en vínculo a la labor del Educador Especial ante los procesos de desarrollos educativos que se dan con las personas con DPs. Este ejercicio evidenció la articulación del educador especial con los docentes y otros profesionales de la comunidad educativa, recibida con gran entusiasmo por la institución en busca de determinar e identificar prácticas más favorables que respondan a las problemáticas desde componentes pedagógicos y didácticos en los procesos educativos de los estudiantes con DPs.

Compartiendo Reflexiones de Fondo en Otros Ámbitos Académicos

Es oportuno indicar que los resultados preliminares de este trabajo de grado, fueron socializados en el marco del *5to Congreso Caribeño de Investigación Educativa (CCIE)* realizado del 9 al 12 de abril de 2025, en República Dominicana en la ciudad de Punta Cana, mediante la ponencia titulada para ese momento " *Enajenación, Discapacidad Psicosocial y Educación: Experiencias des-enajenantes con los docentes del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar"*; como se muestra en las imágenes a continuación.

Figura 25

Ponencia Internacional 5to Congreso Caribeño de Investigación Educativa

La ponencia fue anclada al eje de Procesos de orientación, inclusión y enseñanza en la escuela que proponía el evento y presentada por Fabián Ricardo Cárdenas Villate y Verónica Andrea Ochoa Murillo. Es de anotar, contó con una valoración y acogida positiva por parte de los asistentes al congreso, quienes a través de las preguntas formuladas confirman la importancia y pertinencia de esta temática, dada su relevancia para los contextos educativos latinoamericanos que se identifican con esta realidad latente de la que poco se habla, se investiga y se ha dejado a un lado las voces de los docentes frente a su abordaje en las instituciones educativas y las propias implicaciones en las que se ve envuelto los maestros ante situaciones relacionadas a la salud mental.

En el congreso destacan la metodología empleada, el contexto educativo en el cual se realizó la investigación y las herramientas utilizadas para el análisis y resultados. Docentes e investigadores presentes en la ponencia, expresan que esta realidad urge ser difundida para que se propicien escenarios de diálogos y discusiones que contribuyan a nuevas apuestas que

resignifiquen el papel de la escuela, la familia y demás agentes en los procesos educativos de los estudiantes y docentes que presentan alguna condición relacionada con DPs y/o situaciones de salud mental.

Figura 26

Encuentro de Cierre de Ponentes

Figura 27

Cierre del 5to Congreso Caribeño Internacional de Investigación Educativa

Recomendaciones

El equipo recomienda al IPARM se puedan continuar con los diálogos de saberes desde los cuales los docentes pueden participar y discutir desde las experiencias, aprendizajes en el aula de clase con los estudiantes con situaciones relacionadas a la salud mental y/o DPs, que pueden orientar otras actuaciones. En estos espacios debe prevalecer la escucha y el reconocimiento del docente en su práctica pedagógica, sin generar juicios de valor, construyendo valiosas retroalimentaciones entre los docentes participantes y brindando espacios seguros para analizar de manera conjunta rutas a seguir, procesos a desarrollar, desde el qué hacer como docente; reflexiona de manera crítica sobre su acciones, percepciones y prácticas hacia estudiantes que presentan alguna situación de salud mental, se considera una estrategia de fortalecimiento en su ejercicio de enseñar.

De igual forma se hace la invitación a la institución, para configurar una ruta de atención para las situaciones de salud mental y/o DPs, diseñada por los mismos docentes y acompañada por el equipo de orientación, con el fin de disminuir la tendencia a situar solo las problemáticas de salud como propias de atención y propiciar enriquecidas prácticas de atención educativa a las situaciones desbordamiento emocional. Se sugiere ante la urgencia psicológica, mantener apoyos en salud, rutas de remisión ya establecidas; cabe aclarar solo en estos casos y no ante toda situación vinculada a las realidades de los estudiantes con DPs. Cada docente podría a través de la ruta identificar su lugar y aporte en el proceso, eliminando inquietudes sobre qué hacer y a donde ir, esto con el fin de brindar mayor comprensión hacia la temática y estar preparados hacia futuras situaciones que puedan surgir en el día a día en el IPARM.

Se recomienda, desde lo encontrado inicialmente, que en futuras investigaciones se puedan abordar los aportes de la psicología a la educación en relación con la DPs. Este enfoque de indagación permitirá profundizar la comprensión de los procesos emocionales, cognitivos y sociales que podrían llegar a vivir los estudiantes, así como enriquecer las estrategias pedagógicas desde un enfoque interdisciplinar.

Se invita de forma cordial a la Licenciatura en Educación Especial de nuestra alma mater, que pueda seguir brindando estos espacios de reconocimiento con el otro desde puntos quizás poco explorados como lo es la DPs, adicional el favorecer espacios de diálogo y debate para profundizar en la construcción de subjetividades docentes frente a la DPs.

Ampliar los estudios críticos sobre las políticas educativas que regulan la atención a la salud mental en contextos escolares, en especial en lógica de lo que se plantea como responsabilidad de los docentes; así como desarrollar investigaciones o narrativas que permitan visibilizar las experiencias de las comunidades educativas con relación a situaciones de la salud mental, a la par que se profundiza sobre la incidencia que tiene, el riesgo psicosocial al que está expuesto el docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como Licenciados en Educación Especial, se recomienda que se puedan desarrollar y dar continuidad en procesos educativos en los que transitan personas con DPs: la realización de mediaciones en pro de trabajo colaborativo entre docentes y familias para articular los ajustes que se han estado transitando en cada contexto correspondientemente a favor de los procesos que se adelantan con los estudiantes.

De igual modo, mediante trabajo interdisciplinario, con el equipo de orientación y otros profesionales con que cuenta la institución, se sugiere realizar observación participante y análisis de las situaciones educativas, hacia la caracterización pedagógica que implica

comprender la problemática desde los limitantes o barreras del contexto y no desde una mirada que pone la dificultad en el sujeto.

Es de gran relevancia en el proceso, continuar desde el rol de Educadores Especiales, diálogos de saberes con docentes y procesos de formación complementaria que permitan deconstruir prácticas y discursos excluyentes discriminatorias y estigmatizantes. De igual modo, en el trabajo con familias, tanto con relación a este aspecto, como en cuanto a la construcción de las caracterizaciones pedagógicas antes mencionadas.

Referencias

Aguado, A. (1995). *Historia de las Deficiencias*. España/Madrid. Escuela Libre Editorial. http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf

Arendt, H. (2016). Entre el pasado y el futuro. Buenos Aires: Ariel.Han, Byung-Chul (2021). No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy. Barcelona: Taurus. Meirieu, P. (1998).

Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: Entre la posibilidad y la realidad. *Con-Ciencia Social, 10*, 69–81.

Brogna, P. (2006). *Posición de discapacidad: los aportes de la Convención*. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf

Calvo, G. (1996). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. Revista Colombiana de Educación, (33)

Cano-Agudelo, D., Villegas-Grajales, D., González-Pérez, J., y Montoya-Mejía, K. M. (2020). *Estigmatización social en el ámbito escolar generada por un diagnóstico psicológico*. Poiésis (39), p. 19-32. DOI: https://doi.org/10.21501/16920945.3749

Castro, N. (2024). Tensiones Subyacentes a la Práctica de Enseñanza y su incidencia en el Reconocimiento Social del Profesor. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/67853/Tesis%20de%20Maestr%c3%ada%20Castro%20Wiesner%20Nasly%20Constanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. (2016). Fundamentos del Programa De Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. 41p.

Cerda, A., Aranquiz, G., Soledad Cid., Miranda, H. Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica, Santiago, PIIE, 1994.

Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica: Del conocimiento sabio al conocimiento enseñado*. La Pensée Sauvage.

Congreso de la república. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994* [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Concejo de Bogotá. (2022). *Docentes y directivos distritales en alerta, por riesgos psicosocial al que se enfrentan*. concejodebogota. https://concejodebogota.gov.co/docentes-y-directivos-distritales-en-alerta-por-riesgo-psicosocial-al/cbogota/2023-02-24/151001.php

Concejo de Bogotá. (2023). Anales de consejo [Archivo PDF]. https://concejodebogota.gov.co/concejo/site/docs/20230310/asocfile/20230310161305/edicio__n_3581_pa_536___538_pd__de_2023_.pdf

Durango, S. (2012). Las 20 máximas de Paulo Freire. Slideshare. https://es.slideshare.net/slideshow/las-20-mximas-de-paulo-freire/13906485

El congreso de Colombia (2013). Ley No.1616 21 de enero de 2013 "Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones". https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf

Fitzgeral, M. (2013). *La corresponsabilidad desde la mirada de la educación personalizada en el INEM José Celestino Mutis*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/5c2e08d5-26ee-466d-9389-41d8704ccccb/content

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. colegiodeprofesores.https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf

Foucault, M. (1964). *Historia de la Locura*. https://patriciolepe.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/06/foucault-michel-historia-de-la-locura.pdf

Franco, L. (2023). *Estudio revela deterioro de la salud mental de niños y adolescentes en Bogotá, ¿qué está pasando?* Periódico UNAL. https://periodico.unal.edu.co/articulos/estudio-revela-deterioro-de-la-salud-mental-de-ninos-y-adolescentes-en-bogota-que-esta-pasando

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. https://metahistorias.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/gadamer-verdad-y-metodo-vol-2-caps-7-11-14-1811.pdf

Garay, L., Macias, C., Mejía, M., Saboya, C. y Salgado, A. (2021). *Caja de Herramientas de la sistematización*. Bibliotecaplanetapaz. https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/90?show=full

Gluchmanová, M. (2017). Ética profesional de los docentes. Prometeica, 14(6), 58-65. Última visita 11 de noviembre de 2018. Recuperado desde https://www.prometeica.com/ojs/index.php/ prometeica/article/download/173/158

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores,* 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2

Gutiérrez Rodríguez, W. G., & Perilla Estupiñán, J. D. (2016). *Tensiones entre familia y escuela en torno al cuidado y la protección de niños y niñas de grado tercero de la Institución Educativa Distrital Fernando González Ochoa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández Salamanca, O. G. (2020). *Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá*. 1ra, Ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. centro de recursos. https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la

Jara Holliday, O. La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. Docencia [Internet] 2015 May [citada 2014/12/12];(55):33-9. Disponible

en: https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano* - Primera edición, Colombia

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II : Pensamiento y vida social (pp. 469-494).

Licenciatura en educación especial-UPN. (2023). *¿Quién es un licenciado en educación especial?* [Archivo PDF]. https://educacion.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/06/Licenciatura-en-Educacion-Especial.pdf

Lindón, A. (2007). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. Revista Eure, (33), 7–16. http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art02.pdf

López, A. Maz, D., y Pardo, M. (2022) Hacia las tensiones que emergen en el oficio del maestro de educación inicial https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29966/1/L%C3%B3pezAura_MazDiego_PardoMar%C3%ADa_2022_TensionesOficioMaestro.pdf

Lurbe, K. (2005). La enajenación de los otros. Estudio sociológico sobre el tratamiento de la autoridad en la atención a la salud mental en Barcelona y París. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5125/klp1de1.pdf;jsessionid=27DB2975F4502AFFC0467CF11F6EAAD9?sequence=1

Manjarrés, D., León, E., y Gaitán, A. (2016) Familia y Escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción. Universidad Pedagógica Nacional.

http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19093/Tejiendo%20nuevas%20comprensiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marulanda Henao, D. (2022). De las estructuras clínicas a la discapacidad psicosocial: Dos formas de comprender la subjetivación [Trabajo de grado especialización]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Mateo, L. (2010). Connotaciones sociales de la profesión del maestro. Temas para la educación, (11), noviembre. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Mineira y Vallejo. (2009) .*LA TRIANGULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS PARA INVESTIGACIONES EDUCATIVAS [Archivo PDF]*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063110.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Bienestar en tu mente recursos para la salud mental de profesores*. Colombia aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/recursos-para-la-salud-mental-de-profesores

Ministerio de Educación Nacional, (2023). *Orientaciones en salud mental y discapacidad psicosocial para el sistema de Educación Superior Colombiano*. https://revistas.poligran.edu.co/index.php/libros/article/view/4183/4544

Ministerio de salud. (07 de septiembre de 2023). *En conmemoración del Día Mundial para la Prevención del Suicidio: Minsalud pone en marcha acciones concretas*. Minsalud. https://www.minsalud.gov.co/Paginas/En-conmemoracion-del-Dia-Mundial-para-la-Prevencion-del-Suicidio.aspx

Molina, M., Alarcón, G. y López, S. (2021). PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: ACCIONES PROPIAS DEL MAESTRO. UNA REVISIÓN NORMATIVA. [Archivo PDF]. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.5348-62-Arenas-et-al-1.pdf

Moncrieff, J. (2018). Un enfoque alternativo del tratamiento farmacológico en psiquiatría. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *38*(133), 181-193. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352018000100018

Moreno, I. D. (2017). La investigación social, un acercamiento a lo cotidiano. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(4), 1-3. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/155/15553293013.pdf

Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Enseñanza de las Ciencias 21 (2), 265-280.

Navas, L., Mula, A. y Alaminos, A.(2002). *Incidencias de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Colombia/Alcalá. Universidad de Alicante.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Salud mental: un estado de bienestar*. Ginebra2011.http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html

Pérez, L., Arenas, M., y Domínguez, S. (2013). Prácticas docentes y expectativas de los empleadores. Una mirada a sus relaciones en perspectiva de la educación Física. Lúdica Pedagógica, 111-112.

Procuraduría General de la Nación. (10 de octubre del 2023). *Suicidio disparado en Colombia por cuenta de trastornos mentales: Procuraduría*. Procuraduría. https://www.procuraduria.gov.co/Pages/suicidio-disparado-colombia-cuenta-trastornos-mentales-procuraduria.aspx

Ramos Serpa, Gerardo, & López Falcón, Adriana. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 185-199. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185

Resolución 02041 de 2016. [Ministra de Educación Superior encargada de las funciones del despacho de la Ministra de Educación Nacional, la cual fue derogada por el artículo 5 de la resolución 18583 de 2017, la cual será estudiada más adelante]. “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado". 3 de febrero de 2016

Rosental, M., & Ludin, P. (1985). Diccionario filosófico. Moscú: Progreso.

Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones: Un estudio descriptivo actualizado. Ciencia y Educación, 4(2), 7–25. https://doi.org/10.22206/cyed.2020

Salazar, C. L. (2009). Chales Taylor, Imaginarios Sociales Modernos. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 19, 303–306. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348722014

Santos-Sainz, M. (2013). Los imaginarios de los futuros periodistas en Francia. Revista Latina de Comunicación Social, 68, 145–166. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81928785006

Sánchez, E. (2017). Nudos, lazadas y tirantes, pensar la inclusión. Pensar la inclusión en clave de tensión. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17016/TO-21175.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sarmiento, J. (2018). *Malestar docente y salud mental en Colombia*. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2702/malestar_docente_y_salud_mental_en_colombia_Jazmin_Sarmieno.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.° 41, pp. 11-22.

http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf

Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. Educação. Revista do Centro de Educação, 34(3), 437–452. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112620002

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia

Suárez Orrego, E., Chalarca Taborda, E. (2019). *Concepciones de Discapacidad Psicosocial: análisis de procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Trigueros, E. (2019). *Análisis del concepto de discapacidad psicosocial que tiene el personal docente de educación especial del Centro de Enseñanza Especial de Heredia* [Tesis de

maestría, Maestría Académica en Estudios Interdisciplinarios sobre la Discapacidad]. Universidad de Costa Rica.

Unday, D., González, J. (2017). *Sistematización de experiencias como método de investigación*. vol.19 no.2. scielo. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003

Unicef. 2021 Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/media/28661/file/EMI2021-Resumen-regional-ALC.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (2019). *Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar Proyecto Educativo Institucional*. https://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI_IPARM.pdf

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, *37*, 95-113. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702013000100007&script=sci_abstract&tlng=es

Vélez, L. y Manjarrés, D. (06 de septiembre del 2022). *Grupo Diversidades Formación y Educación*. https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/ColegiadogruposdeinvestigacinLEE/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fsites%2FColegiadogruposdeinvestigacinLEE%2FDocumentos%20compartidos%2FGeneral%2FGrupo%20Diversidades%20Formacion%20y%20Educacion%2Emp4&ga=1&referrer=StreamWebApp%2EWeb&referrerScenario=AddressBarCopied%2Eview

Apéndice A. Matriz de Antecedentes

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xEJzkuxtmkFSmvgY11xrJ1JVA6FSKOgzhBPega4BogA/edit?usp=sharing

Autor	Título	Objetivo del texto	Tesis o argumento central	Referencias bibliográficas
Dayhanna Marulanda Henao	De las estructuras clínicas a la discapacidad psicosocial: dos formas de comprender la subjetivación	Objetivo general: Analizar la relación emergente entre el concepto de estructuras clínicas y la discapacidad Psicosocial como formas de comprender la subjetivación psíquica del sujeto. Objetivos específicos: Describir los aspectos sobre los cuales se comprende la enfermedad mental a partir de los conceptos "discapacidad psicosocial" y "estructuras clínicas". Identificar aspectos de las estructuras clínicas que puedan aportar a la comprensión de discapacidad psicosocial como forma de subjetivación.	La noción contemporánea de discapacidad psicosocial ha surgido como resultado de una destacada lucha social llevada a cabo por individuos con esta condición y sus familias desde tiempos históricos hasta llegar a comprender qué es una enfermedad mental. Este concepto se enmarca en el modelo social de la discapacidad, respaldado por un enfoque de derechos que reconoce la igualdad de participación en la sociedad para todos independientemente de la subjetividad y visibiliza a esta población que ha sido fuertemente estigmatizada, hasta el punto de ser poco común las investigaciones al respecto. La identificación y diagnóstico de la discapacidad psicosocial no solo se centra en el elemento clínico como las estructuras clínicas, sino que también abarca un aspecto sociocultural como la discapacidad psicosocial que destaca la importancia de abordar la salud mental en este contexto. Además, se resalta la influencia de las barreras actitudinales impuestas por la sociedad, cómo las percepciones y actitudes sociales pueden crear obstáculos significativos para la participación plena de las personas con discapacidad psicosocial. Este enfoque integral refleja un cambio paradigmático hacia una comprensión más holística de la discapacidad como la subjetivación del sujeto, para lograr incorporar dimensiones médicas, sociales y psicológicas en la búsqueda de la inclusión y la equidad.	Marulanda Henao, D. (2022). De las estructuras clínicas a la discapacidad psicosocial: Dos formas de comprender la subjetivación [Trabajo de grado especialización]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Mariana Escobar López Laura Gutierrez Granda Daniela Parra Londoño	Comprensiones sobre las identidades de maestras en Educación Especial en el acompañamiento a jóvenes y adultos con Discapacidad Psicosocial en el programa de Formación Laboral y para el Desarrollo Humano de la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez.	Objetivo General: Comprender las identidades del educador y educadora especial para el acompañamiento pedagógico de jóvenes y adultos con discapacidad psicosocial, a la luz de las realidades, procesos, barreras sociales y educativas en el reconocimiento, los derechos y el bienestar, como aspectos sustantivos que conforman la inclusión familiar, laboral y social. Objetivos específicos: Describir las formas de acompañamiento educativo que desde los maestros y maestras en Educación Especial se ofrece a las personas con discapacidad psicosocial en ámbitos de formación para el trabajo y el desarrollo humano en la IMGVV. Interpretar las prácticas pedagógicas y educativas que se llevan a cabo en la IMGVV, desde diferentes disciplinas y profesionales que acompañan a jóvenes y adultos con discapacidad psicosocial.	En el ámbito global, las reformas sociales y políticas han priorizado enfoques médico-psiquiátricos respecto a la salud mental. No obstante, en el sector educativo, se han producido transformaciones que resaltan las necesidades específicas de la población con enfermedades mentales y discapacidades psicosociales (DPs). Este análisis se centra en la educación y revela que la sociedad, con escasa comprensión y conocimiento sobre el tema, perpetúa estigmatización, prejuicios y discriminación, lo cual crea barreras para el reconocimiento y goce efectivo de derechos. La falta de una visión integral sobre el bienestar de estas personas por parte de actores sociales, educativos y profesionales contribuye a estas barreras. Desde la perspectiva de la salud mental y el enfoque médico- psiquiátrico, las enfermedades mentales, también conocidas como trastornos mentales, se definen como alteraciones clínicamente significativas en el estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento. En Colombia, la discapacidad psicosocial se entiende como dificultades para desarrollar actividades cotidianas y manejar eventos estresantes, regulación emocional o interacción social. Es crucial reconocer que las alteraciones provocadas por esta condición generan gran impacto en entornos educativos, laborales, familiares y sociales ya que en su mayoría pueden ser no comprendidas. Por otro lado, es importante mencionar que no todo diagnóstico de salud mental implica una discapacidad y que la discapacidad psicosocial puede ser transitoria. La investigación tiene por objetivo tratar la perspectiva en atención de las personas con Discapacidad Psicosocial a partir de un enfoque social, para fomentar una educación inclusiva, es decir con modelos educativos y pedagógicos,en los que profesionales de educación y otros contextos tengan en cuenta las múltiples dimensiones del ser para esta discapacidad. También, busca conocer las identidades del educador(a) especial para contribuir en hacer frente a las barreras sociales y educativas presentes que vivencian los jóvenes y adultos con Discapacidad Psicosocial.	Escobar López, M, Gutierrez Granda, L & Parra Londoño, D. (2022). Comprensiones sobre las identidades de maestras en Educación especial a jóvenes y adultos con Discapacidad Psicosocial en el programa de Formación Laboral para el Desarrollo Humano de la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Autor	Título	Objetivo del texto	Tesis o argumento central	Referencias bibliográficas
Elizabeth Suárez Orrego Estefany Chalarca Taborda	Concepciones de Discapacidad Psicosocial: análisis de procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia	Objetivo general: Comprender las concepciones sobre la Discapacidad Psicosocial y su relación con los procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia. Objetivos específicos: • Conocer las concepciones sobre Discapacidad Psicosocial y la relación con la trayectoria universitaria y la educación superior inclusiva. • Reconocer las condiciones y situaciones en que se dan los procesos académicos y la trayectoria universitaria de estudiantes con Discapacidad Psicosocial.	La investigación se enfoca en comprender cómo las concepciones sobre la Discapacidad Psicosocial están relacionadas con los Procesos Académicos y el acompañamiento pedagógico en estudiantes que enfrentan restricciones y barreras para el aprendizaje asociadas a la Discapacidad Psicosocial. El objetivo es contribuir a la prevención de la deserción, reducir las barreras y promover la permanencia con equidad en la Universidad de Antioquia, fortaleciendo los Procesos Académicos y enfoques pedagógicos desde la perspectiva de la Educación Superior Inclusiva. La justificación de la investigación se basa en argumentos académicos y sociales, destacando la relevancia del tema en el contexto internacional y nacional, considerando la prevalencia de la DPs y sus impactos en las condiciones de vida. Además, se respalda con argumentos político normativos relacionados con los derechos y el bienestar de las personas con DPs, en busca de generar conciencia y transformaciones, especialmente en el ámbito educativo universitario. El tema de DPs en Educación Superior y en Educación Superior Inclusiva, posibilitó reconocer un espectro de problematizaciones, lo que permitió tener otras perspectivas distintas al campo terapéutico, para entrar a las pedagógicas, psicopedagógicas y socio-educativas. Así como también, comprender y analizar a la discapacidad desde el enfoque diferencial, de derechos y como un tema investigado en el contexto educativo muy reciente .	Suárez Orrego, E., Chalarca Taborda, E. (2019). Concepciones de Discapacidad Psicosocial: análisis de procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Laura Julieth Vargas Vergara María Valentina Acevedo Gómez Yeraldin Briyith Guzmán Ruiz	Educación superior inclusiva y Discapacidad Psicosocial: Análisis de la relación procesos académicos, permanencia y deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia.	Objetivo General: Comprender la relación entre procesos académicos, permanencia y deserción en la trayectoria universitaria de estudiantes con discapacidad psicosocial para su interpretación desde Educación Superior Inclusiva - ESI- en la Universidad de Antioquia - UdeA Objetivos Específicos: Identificar y reconocer las condiciones y situaciones en que se dan los procesos académicos, la permanencia y la trayectoria universitaria de estudiantes con Discapacidad Psicosocial. Generar estrategias que permitan fomentar las políticas, prácticas y culturas inclusivas, con los diferentes miembros de la comunidad universitaria en el marco de la Educación Superior Inclusiva.	La Discapacidad psicosocial es un tema que recobra importancia no solamente a nivel nacional sino también internacional. Por tanto, es fundamental identificar periódicamente las barreras que presentan las personas con enfermedades mentales, así como las restricciones sociales, que hacen parte de que una persona tenga discapacidad psicosocial. Es importante reconocer también que basados en investigaciones, definir e implementar normativas relacionadas con la inclusión a nivel superior. Estas deben incluir programas y estrategias que velen por el bienestar académico y por tanto que favorezca la participación y permanencia con equidad para estos estudiantes, con el fin de identificar posibilidades de prevención de dificultades en el ámbito universitario. Posibilitar una permanencia con equidad, implica brindar herramientas y apoyos a los estudiantes para una educación inclusiva, la cual considera que la PDs es un tema que le compete también al ámbito educativo y que reconoce la relación estrecha de esta frente a la deserción y al bajo rendimiento académico, lo que llevó a la creación de rutas y estrategias que contribuyen a una educación inclusiva que toma en consideración no solo el campo médico, clínico, terapéutico o patológico sino también otros aspectos a nivel pedagógico, psicopedagógico y socioeducativo, por medio de un enfoque diferencial y de derechos en el que se reconoce a la persona con Discapacidad Psicosocial, a pesar de ser un campo poco investigado y estudiado.	Vargas Vergara, L, Acevedo Gómez, M & Guzmán Ruiz, Y. (2019). EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN PROCESOS ACADÉMICOS, PERMANENCIA Y DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Autor	Título	Objetivo del texto	Tesis o argumento central	Referencias bibliográficas
Claudia Yazmin Arcos Wilches Eucary Yesenia Jiménez Asprilla Saudy Díaz Bastidas	Influencia de la educación remota en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.	Objetivo General: Analizar la influencia de la educación remota en el desarrollo de la motivación, la autorregulación y habilidades sociales como algunas de las capacidades de la inteligencia emocional en los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín Objetivos específicos: -Identificar los aspectos de la educación remota que motivan a los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo para que realicen sus actividades académicas. -Describir las estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los estudiantes del grado quinto primaria en riesgo psicosocial de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota. -Explicar la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes del grado quinto en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota.	Reconocer la diversidad desde las aulas de clase, permite reflexionar y cuestionar las diferentes situaciones a las que se enfrentan los docentes a diario, por tal motivo, preguntar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje pareciera ser una de las preocupaciones fuertes de la educación, ya que no solo se debe tener en cuenta lo académico sino lo concerniente al ser, ello implica la inteligencia emocional junto al fortalecimiento de las habilidades necesarias para que contribuya al desarrollo de las competencias de los estudiantes y así lograr un crecimiento integral. Este cambio de perspectiva sugiere la necesidad de abordar las particularidades individuales sin descuidar la atención al colectivo. Se enfatiza la importancia de proporcionar oportunidades equitativas y fomentar la participación de todos los estudiantes, evitando discriminaciones y adaptándose a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. En este nuevo enfoque, el proceso de enseñanza se concibe como un escenario donde la diversidad se integra de manera armoniosa, considerando las distintas necesidades, habilidades y niveles de competencia de los estudiantes. La contingencia por COVID 19, vislumbra lo fundamental del rol de la familia en los procesos no solo académicos sino también en el impacto personal en los estudiantes. Ofrecer un entorno apropiado en el que la inteligencia emocional se trabaje y fortalezca, es una alternativa para estudiantes con riesgo psicosocial que no encuentran en las metodologías tradicionales un espacio seguro para adaptarse o encontrar respuestas a las problemáticas afectivas, sociales y emocionales. Por último, un aspecto trascendental dentro del proceso educativo y que no se le dio un abordaje oportuno y efectivo en la educación remota, fue el manejo de las emociones en los educandos, por tanto, se deben implementar estrategias que contribuyan al desarrollo de competencias para el manejo, reconocimiento, expresión y fortalecimiento de estas, respecto a que son la base de las relaciones interpersonales dentro del proceso formativo.	Arcos Wilches, C, Jiménez Asprilla, E & Díaz Bastidas, S. (s.f). Influencia de la educación remota en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín [Trabajo de grado maestría]. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, D.C, Colombia.
Wilson Alberto Valencia Lucumi Narda Bibiana Vallejo Murcia Shirley Valencia Poloche	Análisis de las consecuencias Psicosociales y físicas del abuso sexual de los niños y niñas del municipio de Páez-Cauca	Objetivo General Comprender las consecuencias psicosociales y físicas que afrontan los niños y niñas de Páez Cauca, víctimas de abuso sexual. Objetivos específicos Indagar como vivencian los niños y niñas el hecho de ser víctimas de abuso sexual, en la literatura actual. Aplicar las técnicas de recolección de información, a docentes y padres de familia sobre sus experiencias en casos de abuso sexual en niños y niñas del Municipio de Páez (Cauca). Analizar las consecuencias psicosociales y físicas que afrontan los niños y niñas víctimas de abuso sexual del municipio de Páez Cauca.	La investigación se basa en un análisis sobre las consecuencias tanto físicas como psicosociales de niños y niñas del municipio de Páez (Cauca) víctimas de abuso sexual. El análisis se realiza desde un enfoque cualitativo, el cual permite reconocer las consecuencias generadas en dicha población, así como establecer algunas alternativas que contribuyan a minimizar la problemática mencionada. Ahora bien, se realiza un sustento en cuanto a la protección y desarrollo de los niños y niñas basados a nivel normativo en la ley 1098 de 2006 la cual hace referencia al código de infancia y adolescencia, la Constitución Política de 1991, el Código Penal, el Código de Procesamiento Penal, convenios o tratados internacionales aprobados por Colombia; entre otros. Se reconoce también el fuerte impacto que tiene el abuso sexual, el cual es un fenómeno social que tiene afectaciones no solo en la víctima sino en todo su grupo familiar y que, además, se presenta un gran desconocimiento de las consecuencias físicas y psicosociales del flagelo. Es por ello, que se debe promover la protección hacia esta población vulnerable mediante las diferentes instancias que ofrecen un acompañamiento integral, tanto para la víctima como para su grupo familiar. Finalmente,es el Estado quien debe velar por la protección, cumplimiento y garantía de los derechos de esta población como de sus familias, puntualizando que ella es el núcleo y base de la sociedad como lo establece la constitución política de Colombia. . Por último, la investigación realizada promueve su continuidad por otros investigadores o instituciones que manejan esta problemática o sencillamente que quieran profundizar en cuanto al tema.	Valencia, W., Vallejo, N.y Valencia, S. (2021). Análisis de las consecuencias Psicosociales y físicas del abuso sexual de los niños y niñas del municipio de Páez- Cauca [Trabajo de grado especialización] Universidad los Libertadores. Bogotá. D.C, Colombia

Autor	Título	Objetivo del texto	Tesis o argumento central	Referencias bibliográficas
María Alejandra Leal Teresa Fernanda Cortés Yennyfer Lisjet Lenis	Afectación en la salud mental de los adolescentes entre 15 y 18 años del barrio cazucá (Bogotá) a causa del aislamiento por pandemia COVID-19	Objetivo General: Comprender las afectaciones en la salud mental de los adolescentes entre 15 y 18 años del barrio Cazucá de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, como consecuencia del aislamiento por la pandemia Covid- 19. Objetivos Específicos: Indagar las afectaciones en la salud mental humana debido a las condiciones de aislamiento, en la literatura actual. Aplicar técnicas de recolección de información a los adolescentes entre 15 y 18 años del barrio Cazucá de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, a fin de poder conocer sus experiencias en relación al aislamiento originado por la pandemia del Covid-19. Analizar las consecuencias en términos de la salud mental y la calidad de vida de los adolescentes entre 15 y 18 años del barrio Cazucá de la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, causadas por la pandemia del Covid-19.	La tesis central de este texto se enfoca en comprender los efectos psicológicos del aislamiento causado por la pandemia de Covid-19 en la población juvenil del barrio Cazucá en Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. Se destaca la importancia de la salud mental principalmente en cuanto a la prevención y promoción, que a menudo se pasa por alto o se subestima, a pesar de su papel crucial en el manejo del estrés, la mejora de la salud física, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal y familiar, y el rendimiento académico. Se enfatiza la responsabilidad de los profesionales y especialistas en salud mental para sensibilizar sobre esta problemática y promover intervenciones oportunas. Se aboga por la necesidad de acciones preventivas y de intervención directa para atender las necesidades de los jóvenes en salud mental. Además, se hace un llamado a la elaboración de políticas públicas por parte de la alcaldía local de Ciudad Bolívar junto a otras entidades como ips, eps e instituciones educativas para garantizar el acceso a servicios de salud mental para promover el bienestar psicológico de la población juvenil, a partir de estrategias y planteamientos en el plan de desarrollo local para llegar a lugares marginados y aislados. De acuerdo a los autores Wilkinson y Marmot (2003) el ser humano tiene la necesidad de ser estimado y valorado, en medio de sociedades sociables, ya que con esto las personas no tenderían a caer en dificultades emocionales, uso de drogas, entre otras; que finalmente incide en la salud física de la persona. Es relevante el definir la salud mental a nivel general, ampliando este concepto y lo que abarca, el cómo se asume en los adolescentes, al igual que profundizar su impacto durante la pandemia Covid-19, con la finalidad de analizar de acuerdo a estudios e incremento significativo desde tiempo atrás, los riesgos y efectos que ha repercutido en los jóvenes del barrio Cazucá. En resumen, la tesis propone un enfoque integral que abarca desde la sensibilización y la intervención directa hasta la formulación de políticas públicas, con el objetivo de mejorar la calidad de vida y el bienestar psicológico de los jóvenes afectados por el aislamiento durante la pandemia.	Leal, M., Cortés, T. y Lenis Y. (2021). Afectación en la salud mental de los adolescentes entre 15 y 18 años del barrio cazucá (Bogotá) a causa del aislamiento por pandemia COVID-19 [Tesis de especialización]. Bogotá D.C. Colombia
Manuela Builes Taborda Ana Sofía Peláez Arango Laura Camila Ramírez Rodríguez	Discapacidad Psicosocial	Objetivo general: Diseñar una experiencia educativa que le permita a los jóvenes universitarios reconocer el concepto de discapacidad psicosocial. Objetivos específicos: 1. Reconocer el concepto discapacidad psicosocial, el estado actual de ésta y de la salud mental en los jóvenes universitarios de Medellín. 2. Caracterizar el segmento de usuario y contexto. 3. Definir el segmento de usuario y la experiencia de diseño. 4. Identificar la metodología a partir del análisis de métodos de diseño de experiencias. 5. Diseñar la experiencia determinando los momentos e interfaces que lo componen. 6. Prototipar y validar propuesta e interfaces. Evaluar el alcance e importancia del proyecto en los usuarios.	La discapacidad psicosocial emerge como una preocupación creciente entre los jóvenes universitarios de Medellín, evidenciando una minimización alarmante del cuidado de la salud mental. Esta negligencia tiene consecuencias significativas, ya que puede limitar su capacidad para realizar actividades esenciales y afectar su vida diaria. Es imperativo reconocer que este fenómeno no solo tiene implicaciones individuales, sino también sociales. El término "discapacidad psicosocial" es relativamente nuevo y abarca una variedad de limitaciones asociadas con problemas o trastornos mentales. Esto incluye alteraciones en los procesos cognitivos y afectivos, así como dificultades en las interacciones sociales y el comportamiento. Como resultado, las personas afectadas enfrentan estigmas y discriminación en su entorno, lo que agrava aún más su situación. Es esencial comprender que el cuidado y la prevención adecuada de la salud mental son cruciales para evitar que estos desafíos se conviertan en discapacidades psicosociales permanentes. La responsabilidad recae tanto en la sociedad como en el individuo para promover un ambiente que fomente el bienestar mental y la inclusión de quienes enfrentan estos desafíos. Por lo tanto, es necesario adoptar medidas proactivas para abordar este problema en todos los niveles, desde la educación y sensibilización hasta la implementación de políticas que garanticen un acceso equitativo a los servicios de salud mental. Solo así podremos avanzar hacia una sociedad más inclusiva y empática, donde las personas con discapacidad psicosocial reciban el apoyo y la atención que merecen.	Builes, M., Peláez, A. y Ramírez, L. (2023). DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL. repository. upb. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/10789/Discapacidad%20psicosocial.pdf? sequence=1&isAllowed=y

Apéndice B. Consentimiento Informado

	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
Código: FOR026INV	**Versión: 01**
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	**Página 1 de 3**

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Educación y Departamento de Psicopedagogía
Título del proyecto de investigación	Trabajo de grado: Enajenación, Discapacidad Psicosocial y Educación: Experiencias con los Docentes en Procesos de Inclusión
Descripción breve y clara de la investigación	Este estudio tiene el objetivo de analizar desde las experiencias de docentes, concepciones y prácticas, vinculadas a escenarios educativos de personas con DPs y/o problemas con salud mental, hacia el reconocimiento de la subjetividad de la persona con DPs. Para su desarrollo se ha planteado una sistematización de experiencias fundamentada en el autor sociólogo Oscar Jara Holliday desde la participación de los docentes frente a los procesos de inclusión y la transformación de la concepción y prácticas frente a la DPs. Se proyecta elaboración de audiovisual tipo documental en el que se vinculen relatos, voces, situaciones que se implican al desarrollar procesos educativos en los que transitan estudiantes con discapacidad.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Debido a que la información a recopilar es de carácter sensible, se tomarán medidas estrictas para garantizar el resguardo de la información y evitar poner en evidencia a integrantes de la comunidad del IPARM o la propia institución. La integridad de los participantes se protegerá con el cambio de rostros, nombres y voces en el material audiovisual que se configure. Ante la posibilidad de que alguien pudiera identificar o asociar las historias presentadas a personas reales o institución; se llevará a cabo cuidadosa selección de la información proporcionada, de modo que se reserve para no ser publicada aquella información que revele detalles específicos. De otra parte, es importante aclarar que no todas las experiencias compartidas por los participantes serán incluidas en el documental o en el documento escrito del trabajo de grado. Es de anotar, antes de cualquier proceso de divulgación de productos finales, todos(as) y cada uno(a) de los(as) participantes podrán revisarlos para proceder con su aprobación

	antes de la difusión, Los nombres de quienes participen en el proceso, aparecerán en el material solo si los participantes lo autorizan explícitamente.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Los posibles beneficios de participar en esta investigación incluyen el participar de diálogos mediante los cuales se analizan las problemáticas presentes o vividas frente a los procesos educativos de personas con Discapacidad psicosocial con miras a construir rutas de actuación y resignificaciones hacia la des-enajenación de estos procesos y las personas que en estos participan; contribuyendo a la inclusión y mejora de los procesos educativos para aquellos que han sido marginados o excluidos debido a problemáticas asociadas situaciones psicosociales. Este proceso pueden generar un impacto significativo a nivel educativo, político y social en el contexto educativo y en otros. El reconocimiento de las vivencias y situaciones puede inspirar a otros docentes en múltiples contextos nacionales e internacionales, que se identifiquen con experiencias similares, promoviendo la construcción de un sentido de comunidad y apoyo mutuo. Además, los participantes estarán avanzando en la causa de la des-enajenación.		
Datos generales del investigador principal	**Nombre(s) y Apellido(s)** : Fabián Ricardo Cárdenas Villate		
	N° de Identificación: 1052404214	**Teléfono**	3208730601
	Correo electrónico: frcardenasv@upn.edu.co		
	Dirección: Calle 2a sur # 71d-81		
Datos generales del investigador principal	**Nombre(s) y Apellido(s)** : Veronica Andrea Ochoa Murillo		
	N° de Identificación: 52798923	**Teléfono**	3102816198
	Correo electrónico: vaochoam@upn.edu.co		
	Dirección: Carrera 103 F # 140 B 02		
Datos generales del investigador principal	**Nombre(s) y Apellido(s)** : José Luis Ramírez Espinosa		
	N° de Identificación: 1036965211	**Teléfono**	3122600320
	Correo electrónico: jlramireze@upn.edu.co		
	Dirección: Calle 63a #70C-42		

	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
Código: FOR026INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 3 de 3

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo :_____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N°_____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.
Firma,

_____
Nombre:
Identificación:
Fecha:

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Apéndice C. Autorización de Datos Personales

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 737 de 12 de junio 2018		
FOR009G 8I	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

_____ Ciudad y fecha

_____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. _____ expedida en _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales[1], necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles[2] y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

_____

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

---

[1] La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

[2] Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 707 de 13 de junio 2016		
FOR009G 8I	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

_____ Ciudad y fecha

_____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No. _____declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales[3], necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles[4] y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

_____

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

---

[3] La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

[4] Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Apéndice D. Matriz de Codificación Fotográfica

Código del registro	Historieta	Viñeta	Situación	Sesión	Registro	Categ	Subcateg.	Observac.
20240918_C_H_1_V_1	**1**	**1**		**1**	Tengo torcida la cara Nací Así			
20240918_C_H_1_V_2	**1**	**2**		**1**	Profe, no puedo pronunciar la TH del inglés // Tranquilo, hay todas las maneras válidas de hacerlo			
20240918_C_H_2_V_1	**2**	**1**		**1**	¿Ansiedad? ¿Qué es eso nena? ¿Me explicas?			
20240918_C_H_2_V_2	**2**	**2**		**1**	Mamita, la niña me dice que tiene ansiedad. ¿Usted le ha explicado qué es eso? // Profesor yo sufro de ansiedad. No le puedo decir a la niña			
20240918_C_H_3_V_1	**3**	**1**		**1**	Pues yo tampoco sé. Hablaré con él y con tu familia para trabajar juntos			
20240918_C_H_3_V_2	**3**	**2**		**1**	Por ahora dime una cosa: ¿Qué es lo que más te gusta hacer en casa?			
20240918_C_H_4_V_1	**4**	**1**		**1**	Papi, no quiero volver al colegio. Nadie me entiende			
20240918_C_H_4_V_2	**4**	**2**		**1**	y tú, ¿qué dices?			
20240918_G_H_1_V_1	**1**	**1**		**1**	No me importa			
20240918_G_H_1_V_2	**1**	**2**		**1**	Profe, esos chicos me tratan mal // Cuéntame porqué dices eso			
20240918_G_H_2_V_1	**2**	**1**		**1**	No… Es hoy y punto			
20240918_G_H_2_V_2	**2**	**2**		**1**	Estos jóvenes de hoy en día son muy delicados // No son delicados solo un poco más conscientes que tú y yo			
20240918_G_H_3_V_1	**3**	**1**		**1**	Seguro quiere decirte que se te dificulta las relaciones con tus pares			
20240918_G_H_3_V_2	**3**	**2**		**1**	Pero eso no es un problema, es cuestión de que todos los comprendamos mejor			
20240918_G_H_4_V_1	**4**	**1**		**1**	Porque no es un tema que solo deban conocer los docentes			

Código del registro	Historieta	Viñeta	Situación	Sesión	Registro	Categ	Subcateg.	Observac.
20240918_G_H_4_V_2	**4**	**2**		**1**	Debemos invitar a tus padres a una charla para explicarles que hacemos en la escuela			
20240919_Ch_H_1_V_1	**1**	**1**		**1**	A mí tampoco me gusta jugar con ustedes			
20240919_Ch_H_1_V_2	**1**	**2**		**1**	Los otros niños me dicen raro. // No te preocupes Todos somos raros			
20240919_Ch_H_2_V_1	**2**	**1**		**1**	Sí. No hay problema.			
20240919_Ch_H_2_V_2	**2**	**2**		**1**	Oye. Sarah estaba algo ansiosa, quizás deberías hablar con ella // Gracias por decirme hablaré con ella			
20240919_Ch_H_3_V_1	**3**	**1**		**1**	Recibo más ayuda en la escuela que en casa.			
20240919_Ch_H_3_V_2	**3**	**2**		**1**	Todos estamos aprendiendo del tema.			
20240919_Ch_H_4_V_1	**4**	**1**		**1**	Yo tampoco sé qué es ¿Lo investigamos?			
20240919_Ch_H_4_V_2	**4**	**2**		**1**	Vamos a consultar al orientador			
20241016_C_RtaF_1				**3**	Remember! In a classroom, we are all learning. Be brave and never give up your WILL TO ACT			
20241016_A_RtaF_1				**3**	Hay que fluir, expandir nuestras conciencias, desde el amor, el cuidado, la empatía y el pensamiento. Todo y todos nos enseñan siempre, solo hay que estar dispuesto a dejarnos sorprender			
20241016_G_RtaF_1				**3**	* Cada día tiene su afán * Un día a la vez * Ve a terapia * No estás solo, Pide ayuda es lo más valiente que puedes hacer. * No tienes que saberlo todo, no eres una máquina de respuestas. * La humanidad en ti es la respuesta			
20241023_C_S_1			1	4	Sofía es pragmática y le aburren las clases			
20241023_C_S_3			3	4	Laura no comprende, aunque frustrarse es			

					normal. Ojalá lo aprenda rápido			
Código del registro	**Historieta**	**Viñeta**	**Situación**	**Sesión**	**Registro**	**Categ**	**Subcateg.**	**Observac.**
20241023_C_S_12			12	4	Competitiva - Presión			
20241023_C_S_7			7	4	Javier es tímido, el ejercicio físico no le da seguridad			
20241023_C_S_5			5	4	Perfeccionista ¿Mejor en todo?			
20241023_C_S_8			8	4	Usa mucho el celular en horas de sueño			
20241023_C_S_9			9	4	Daniel es inseguro			
20241023_D_S_9			9	4	Autoestima baja			
20241023_D_S_5			5	4	Frustración respecto a límites			
20241023_D_S_8			8	4	Es una alerta por situación de abuso			
20241023_D_S_4			4	4	Tímido… Fobia social			
20241023_D_S_7			7	4	Tímido. Asperger			
20241023_D_S_1			1	4	TDHA			
20241023_L_S_10			10	4	Dificultad para comunicar con el lenguaje			
20241023_L_S_11			11	4	Abandono			
20241023_L_S_12			12	4	Patrones de perfeccionismo			
20241023_L_S_2			2	4	Acompañar			
20241023_L_S_3			3	4	Incoherencia en los límites y pautas de crianza			
20241023_L_S_6			6	4	¿Cuándo la escuela dejó de ser un lugar seguro?			
20241024_Y_S_1			1	4	La niña es tímida, pero en realidad no se distrae, puede que se tome un tiempo para pensar			
20241024_Y_S_4			4	4	Es tímido o tiene dificultades para buscar amigos, se le dan herramientas para que rompa el hielo			
20241024_Y_S_2			2	4	A todos nos pasa, pero, haber estudiado ayuda a tener seguridad hay que revisar si tiene dudas para aclarar y dar tranquilidad			
20241024_Y_S_3			3	4	Si con frecuencia no entiende, debe remitirse a especialistas: -TEO - Fono. Para identificar si hay un problema que atender. Su			

					impaciencia se debe a que se frustra			

Código del registro	Historieta	Viñeta	Situación	Sesión	Registro	Categ	Subcateg.	Observac.
20241024_Y_S_5			5	4	Se le debe mostrar que las correcciones le ayudan a mejorar, se le debe incentivar la escucha			
20241024_Y_S_6			6	4	El colegio es un lugar seguro. De alguna manera no disfruta mucho las clases o lo acuestan tarde			
20241030_A_S_9			9	4	Problemas de Autoestima			
20241030_A_S_12			12	4	Hay una sobreexigencia en casa, con los resultados cuantitativos			
20241030_A_S_6			6	4	El Cole no es un lugar seguro para Andrés			
20241030_G_S_5			5	4	Dificultad para sacar lo que hay dentro no cuenta con un grupo de apoyo. No es feliz. Necesita apoyo			
20241030_G_S_7			7	4	Posible fobia social o gusto por la soledad, no siempre en algunos contextos estás dinámicas son malas			
20241030_G_S_2			2	4	Represiones, miedo, formas de cómo se realizan los procesos de evaluación en casa			

Apéndice E. Matriz de Recolección de Información

	MATRIZ SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA 8 CON DOCENTE 8						
Encuentro	**Fecha**	**Medio de recepción del discurso docente (audio, digital o escrito)**	**Número de sesión**	**Discurso original del docente**	**Discurso ajustado del docente**	**Audio**	**Observaciones**
1	18 de septiembre del 2024	Audio/material escrito	1	La docente no tiene ningún problema en dialogar abiertamente con otros docentes. Manifiest Manifiesta también que es importante que los horarios que a ella le sirva, también nos sirva a José, le explica a la docente el tema relacionado con el consentimiento informado, el objetivo	*En cuanto al ejercicio de los comics: A la docente le parece un ejercicio muy profundo y comenta que después de lo que ha dialogado con nosotros sobre discapacidad psicosocial, lo que ha comprendido es, que es una condición que tienen algunas personas porque que se les dificulta el tema de relacionarse con otros individuos, pero no solo es un tema de la persona, sino también de los	https://drive.google.com/file/d/1VJx8w5lqzMYEF6Yf5K1WybWQcIlhQcwa/view?usp=drive_link	
2	18 de septiembre del 2024	Audio/material escrito	1	-Vero- Profe, estas son unas historietas, estas dos, cada una es una escena y sumercé lo que piense, lo que lea, según lo que está diciendo los estudiantes en las viñetas, sumercé completa como usted quiera. Entonces la niña dice, profe, tengo ansiedad por realizar el exámen, ¿lo puedo presentar después? Sí, lo que sumercé quiera. Sí, pues no hay problema.Entonces acá el profesor habla si usted quiere puede ser con otra par, con una colega, o una orientadora o la mamá de la niña sobre lo que pasó. ¿Cree que le dijera a mí profesor?		https://drive.google.com/file/d/1rcBH5A09RTJzi7gshfUJdsB430SjHA4N0/view?usp=drive_link	
3	19 de septiembre del 2024	Audio/material escrito	1	-Vero- O 2 o los 3 o bueno, ahí estamos nosotros no hay problema, queríamos confirmar con sumerce, si desea que este ejercicio lo tengamos individual con usted o no hay problemas si hay otro profe que se puede unir también como al espacio, que sumerce diga: No, yo prefiero individual, lo que vaya a hablar o comentar o si hay otros profes que se pueden incluir al mismo horario si sumerce. -Profesor Carlos No, no hay lío. Entre más mejor si se trabaja en grupo. Sí, es que pronto hay solicitudes de profesores, de pronto haya otros profesionales que quieran individualmente.		https://drive.google.com/file/d/1eaiv49h7TD1oMaf_lk3p2mxmhWs8PsqvI/view?usp=drive_link	