

**Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad  
Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo**

**Tesis Doctoral**

**Marlem Jiménez Rodríguez**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Doctorado Interinstitucional en Educación**

**Dra. Sandra Guido G. Directora.**

**Dra. Carolina Soler M. Codirectora.**

**Bogotá, junio 2025**

## **I. Dedicatoria.**

Dedico este trabajo en especial a mi madre Rosalba, mujer excepcional, maestra íntegra, quien siempre confío en mí. Ella con su amor, con su ternura y con su sentido del humor siempre estuvo presente para animarme.

A mis hijos, Gaby y Marcel, por su amor, apoyo, comprensión y ayuda en los momentos que más los necesite.

A mis hermanas y hermanos, en especial a Lala y Martha, por ser soporte y sostén constante en este camino.

A mis estudiantes del Colegio Vista Bella quienes motivaron esta investigación.

## II. Agradecimientos

A las Doctoras Sandra Guido y Carolina Soler por sus orientaciones, acompañamiento, retroalimentación constante y dedicación.

Al Colegio Vista Bella, sus directivas, a mis colegas, a los estudiantes, a las niñas, niños y jóvenes que hacen parte fundamental de esta investigación y de mi vida.

A mis compañeras del equipo de inclusión Stella y Ángela quienes apoyaron mi proceso investigativo.

A la Doctora Elena Marulanda por sus aportes y sugerencias que me permitieron enriquecer mi proceso escritural.

A la Doctora Piedad Ortega que acompañó parte de mi proceso.

## Tabla de Contenido

I. Dedicatoria.....	2
II. Agradecimientos .....	3
1.Experiencias en las Relaciones Escolares .....	7
1. El Problema.....	10
1.1.1. Antecedentes. ....	10
1.1.2. Los Contextos. ....	22
1.2. Preguntas de investigación.....	36
1.2.1. Pregunta Central.....	36
2. Objetivo General. ....	37
2.1. Objetivos Específicos.....	37
3.Referentes Teóricos.....	38
3.1. La Escuela y las Relaciones Escolares.....	40
3.1.1. El vínculo y su papel en las relaciones escolares.....	44
3.1.2. La importancia del vínculo en las relaciones pedagógicas. ....	49
3.2. El acontecimiento de la diferencia en el espacio escolar. ....	56
3.3. Acerca de las experiencias pedagógicas. ....	59
3.4. Acerca de la Discapacidad. ....	66
3.4.1. Acerca de la Discapacidad Intelectual. ....	73

4. Referentes Metodológicos.....	77
4.1. Indagar en lo cercano. La etnografía: un camino posible. ....	77
4.1.1. Diseño de la Investigación. ....	79
4.1.2. Proceso e instrumentos para la recolección de datos. ....	80
4.1.3. Los Participantes. ....	90
4.2. Análisis de datos. ....	102
4.3. Aspectos éticos de la investigación.....	111
5. Análisis de Resultados .....	112
5.1    Las experiencias en las relaciones escolares: Entre la travesía y el anclaje ...	112
5.1.1. Las experiencias en las relaciones escolares como travesía.....	114
5.2.2. El anclaje del vínculo.....	139
5.2. El currículo como un lugar para propiciar el vínculo en las relaciones escolares. .....	163
5.2.1. La hoja de ruta entre lo normativo y lo posible. ....	163
5.2.2. La hoja de ruta del currículo, lo posible: La experiencia pedagógica.....	173
6.Apertura para una Pedagogía del Vínculo .....	244
6.1. El contexto .....	246
6.2. Las voces de los estudiantes y los profesores .....	248
6.3. El Currículo, espacio para tejer las relaciones y consolidar los vínculos. ....	251

7. Reflexiones Finales .....	255
8. Proyecciones. ....	263
9.Referencias Bibliográficas. ....	266
Apéndices.....	278
III. Tabla de Ilustraciones. ....	278
IV Lista de Tablas. ....	280
V. Anexos.....	281
Anexo N° 1. Entrevista a Profesoras.....	281
Anexo N° 2. Segunda Entrevista a Profesoras.....	285
Anexo N° 3. Entrevista egresados: compañeros de estudiantes con DI.....	288
Anexo N° 4. Grupo Focal. ....	289
Anexo N° 5. Observación. ....	290
Anexo N° 6. Fotovoz. ....	293
Anexo N° 7. Consentimiento informado.....	297
Anexo 8. Codificación abierta análisis párrafo a párrafo.....	300
Anexo 9. Codificación axial.....	302

## 1.Experiencias en las Relaciones Escolares

La tesis “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual<sup>1</sup>. Apertura para una Pedagogía del Vínculo.”, surge de mi actividad profesional como maestra de apoyo a la inclusión en el Colegio Vista Bella de la ciudad de Bogotá alrededor de las formas como se conforman las relaciones alrededor de las experiencias del vínculo en la escuela, entendiendo estas experiencias desde una perspectiva ética que se convierte en una oportunidad para dar una lectura alternativa a la relación educativa (Bárcena y Mèlich 2014). En este marco, el vínculo lo comprendo como el lazo que se va tejiendo en las interacciones comunicativas presentes en dichas experiencias, acción que tiene como impronta su bidireccionalidad, su dinamismo y transformación. (Dolto 1986, Núñez 2003, Paugam 2012, Souto 2000)

De esta manera, en mi labor como profesora de apoyo<sup>2</sup>, he observado cómo en la cotidianidad de la vida escolar se constituyen relaciones que presentan un importante potencial para favorecer los procesos educativos de estudiantes con DI, en ese sentido esta vivencia, opera como supuesto de trabajo que me lleva a indagar sobre las mencionadas experiencias.

---

<sup>1</sup> En adelante DI

<sup>2</sup> Desde hace veinticuatro años trabajo los procesos en educación inclusiva

Inicié mi trabajo como maestra en el nivel de básica primaria, en el Colegio Vista Bella<sup>3</sup> hace treinta y tres años, alimentada por las aproximaciones teóricas que como estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica había ido construyendo. En esta vivencia tuve la oportunidad de trabajar con niños de primero hasta quinto grado. Luego pasé por la función de orientación y finalmente como profesora de apoyo a los procesos de inclusión. Enriquece mi experiencia el diálogo constante con mis compañeros de trabajo y la continua interlocución entre mi práctica pedagógica en la escuela con mi trabajo pedagógico en la Educación Superior, especialmente en el proceso formativo con Licenciadas en Educación Especial y Educación Infantil.

Es en el trabajo como profesora de apoyo a la inclusión de estudiantes con DI donde percibo con mayor claridad los temores, expectativas y prevenciones que ocasiona la llegada de aquel a quien se considera muy diferente. Por ello he podido observar las preocupaciones que la llegada de otro, a quien se considera de algún modo extraño, genera entre directivos y maestros de aula. En principio porque existe un temor para asumir una postura pedagógica derivada probablemente, de la creencia que es necesario tener una formación especializada para su atención.

---

<sup>3</sup> El Colegio Vista Bella IED, está ubicado en la ciudad de Bogotá D.C. Esta institución la integran tres sedes pequeñas, que anterior a la expedición de la ley 715 de 2001, eran tres escuelas pequeñas. Sin embargo, expedida la ley se unen formalmente en el año 2002. Antes la sede C Granada Norte y la sede B San Cipriano, eran dos escuelas independientes con cursos de básica primaria, la sede A Vista Bella era Colegio y contaba con básica primaria, secundaria y media. Mi labor como profesora de primaria la inicié en la sede C Granada Norte.

En consecuencia, he podido evidenciar que pueden surgir actitudes que expresan malestar, deseo de no tener al estudiante en el grupo, señalamiento de sus deficiencias; sin embargo, también he observado que con el paso del tiempo y en la medida que se van estableciendo relaciones y con ellas vínculos, se empiezan a generar cambios en la forma como se percibe e interactúa con el estudiante.

En la relación entre los pares, encontré que en principio perciben a sus compañeros con DI como enfermos, pero con el transcurrir de los días, se van dando relaciones que propician lazos de solidaridad, respeto, ayuda, comprensión de las dificultades, como también perviven temores, distanciamiento e incomodidad, porque las concepciones sobre las personas con discapacidad siguen centradas en el déficit y es difícil superar esta percepción.

Además, en las dinámicas del colegio existe constante movilidad en el ingreso y egreso tanto de estudiantes, como de profesores, entonces siempre es necesario volver a procesos formativos frente al reconocimiento de la persona con discapacidad.

Por lo anterior, cuando ingresa un estudiante con DI al entorno escolar, o cuando se reconoce que presenta dificultades importantes en el aprendizaje, este se convierte en una persona que promueve los cambios, pues es necesario dar una respuesta pedagógica a los retos que impone su ritmo de aprendizaje y su proceso de socialización. A veces con muchas resistencias los maestros asumen este desafío y en el día a día, van cuestionando, pero a la vez encontrando los caminos para el trabajo.

Esta vivencia permite observar que el estudiante en cuestión, por supuesto tiene necesidades específicas, pero que a la vez moviliza al grupo, genera en principio, resistencia, temor, sospecha, luego, solidaridad, apoyo, respeto, porque en este camino nos permitimos

escuchar una nueva voz que se expresa, que aporta, que promueve vínculos, afectos y valores.

Así el vínculo se constituye en un factor central en el análisis porque su establecimiento y sostén posibilita la construcción de redes de apoyo para el estudiante con DI, favoreciendo su calidad de vida.

## **1. El Problema.**

### ***1.1.1. Antecedentes.***

En la revisión de antecedentes me aproximé a investigaciones sobre las experiencias del vínculo en las relaciones escolares, esto lo hice de forma general, para luego indagar si en estos trabajos se abordan dichas relaciones escolares con los estudiantes con DI.

Al establecer esta búsqueda consulté bases de datos como Dialnet, Redalyc, Scielo, EBSCO y los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Manizales, para ello ingresé descriptores como: experiencias escolares, vínculo, vínculo en las relaciones escolares, vínculo en las relaciones escolares de estudiantes con DI, de esta forma encontré investigaciones sobre: las relaciones escuela-comunidad, las relaciones orientadas a la convivencia, las relaciones escolares y los derechos de los estudiantes, las cuales descarté porque eran muy amplias considerando mi objeto de estudio, para centrar mi mirada en las investigaciones sobre las relaciones del vínculo en el espacio escolar.

Así, la revisión la hice en el ámbito hispanoamericano y la búsqueda la delimité a textos publicados en el periodo 2014-2022. El análisis lo hice sobre dos tesis doctorales, dos libros

producto de tesis doctoral, cinco tesis de maestría, diez artículos producto de investigación, una ponencia producto de investigación y un artículo de reflexión.<sup>4</sup>

Como resultado del análisis establecí cuatro tendencias:

- a-la escuela como espacio de encuentro y nuevas aperturas,
- b-los profesores como constructores de vínculos con sus estudiantes,
- c-las experiencias del vínculo de los estudiantes en las relaciones escolares y
- d-las relaciones escolares y la construcción de subjetividades en estudiantes con DI.

De los 21 textos analizados, ocho destacan la importancia del vínculo en las relaciones con los estudiantes con discapacidad, sin embargo, cinco de ellos se refieren específicamente a las relaciones escolares y a la construcción de subjetividades en estudiantes con DI: Flores (2016), Morales (2018), Soler (2019), Parrado (2020), Restrepo (2021), , en estos se presenta la necesidad de las interacciones respetuosas, la importancia de lo afectivo, el reposicionamiento de la DI desde posturas alternativas no binarias que permitan transformar prácticas y discursos en la escuela.

En general busqué hacer énfasis en las experiencias pedagógicas en sus diversas expresiones algunas alentadas por la acogida, el respeto por el otro en su diferencia, otras más, orientadas por nociones de la educación como práctica homogeneizadora, en este sentido excluyente.

---

<sup>4</sup> Una parte de los aportes sobre la revisión de antecedentes se encuentran publicados en el capítulo siete del libro: Subjetividades y territorio: repensar la coexistencia, denominado: La escuela como territorio: subjetividades y coexistencia en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual, Jiménez (2023).

A continuación, presento los resultados de dicha revisión organizados en las cuatro tendencias mencionadas:

**a- La escuela como espacio de encuentro y nuevas aperturas.**

En este grupo investigaciones Quiles (2016), Martínez (2016), Wetzel (2020), Gómez (2021), y en el trabajo de carácter reflexivo de Duschatzky y Skliar (2014), se centra la mirada en la perspectiva de valorar la escuela como espacio de encuentro dinámico, vivo e inesperado, que da posibilidad al reconocimiento de la diferencia. La investigación de Gómez (2021), se refiere a las relaciones escolares con un estudiante con discapacidad, hecho que invita a pensar nuevas formas de concebirse, como también a replantear las formas de enseñar y de aprender.

En lo metodológico, el principal aporte de estos trabajos se da por la relevancia que confieren a las múltiples lecturas de las relaciones escolares posicionando lo narrativo como estrategia que permite comprender los sentidos que los diferentes actores asignan al vínculo.

Además, resulta muy interesante el recurso del juego, del tejido y de lo visual (Martínez 2016), como herramientas para recoger la experiencia de los niños, las niñas y los jóvenes respecto a sus percepciones sobre las relaciones, los lazos y los vínculos que se despliegan en la vivencia escolar.

Desde la mirada de *la escuela como lugar de acogida para nuevas aperturas*, los trabajos permiten posicionar este espacio como:

-Sitio de encuentro, en el que se propician las relaciones del cuidado, la acogida, la filiación, lo sensible, lo amoroso; donde es posible constituirse como seres sociales, lugar donde el estar con los otros brinda la oportunidad de ser más humanos.

-Lugar de saber pedagógico, de conocimiento, con unos propósitos definidos.

Respecto a la vivencia del vínculo en la escuela se encuentra que se gesta a partir del reconocimiento del otro, de la necesidad de afectar y dejarse afectar, de permitirse reconocer la vulnerabilidad del otro y la propia.

A la vez, ayuda a entender que el vínculo da apertura a la incertidumbre como potencial para nuevas configuraciones, como espacio de misterio y, en este sentido, como posibilidad para entrar en nuevas perspectivas relacionales.

### **b. Los profesores como constructores de vínculos con sus estudiantes**

De los siete trabajos analizados, Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado (2016), Albornoz y Cornejo (2017), Cuello, Labella, San Emeterio y Silvage (2017), Fuhrman (2018), Muñoz (2018), Aguado y Duque (2019), López, Juárez y Fraire (2019), retomo la importancia de la voz del profesor como sujeto que es portador de un saber pedagógico, pero a la vez es un ser de afecto, emoción, cuidado y responsabilidad que sostiene la presencia del otro.

Dos de los trabajos exploran las relaciones del vínculo con estudiantes con discapacidad, en uno de ellos, Cuello et al. (2017) desde la mirada de las Educadoras Especiales, muestran cómo el vínculo se constituye en soporte del proceso educativo. En el otro, Muñoz (2018), en un trabajo con estudiantes sordos, evidencia al vínculo como constitutivo de las relaciones intergeneracionales.

En este grupo de trabajos valoro como aporte metodológico el planteamiento de talleres como estrategia para recolectar información, a la vez el uso del juego como dispositivo que permite emerger la voz de los diferentes actores, así mismo el uso del análisis sociocrítico del discurso y al análisis de contenido desde una estrategia interpretativa para comprender las situaciones que permiten constituir las relaciones vinculares.

En la perspectiva de *los profesores como constructores de vínculos con sus estudiantes*, las principales contribuciones se relacionan con:

-Comprender que, en el acto pedagógico entre el enseñante y el aprendiz, se da un espacio de creación que posibilita la construcción de vínculos, de este modo la educación se sostiene en los vínculos que se abren, se cuidan y propician.

-Visualizar que el vínculo profesor-estudiante es complejo, en esta relación vincular se pueden presentar paradojas, por una parte, puede generar a los dos actores: dudas, resistencias, distancias, pero por otra, también puede ser fuente de gratificación, revitalización y afecto. En medio de estas paradojas puede constituirse una trama afectiva-dolorosa entre los dos sujetos pedagógicos.

-Entender que en el curso de la experiencia pedagógica el profesor puede constituirse en figura de apego, de cuidado y de soporte para el estudiante.

-Comprender cómo en la relación vincular el profesor puede acompañar trayectorias y formas de socialización que permiten al estudiante avanzar en las relaciones que constituye con los otros.

### **c. Las experiencias de los estudiantes en las relaciones del vínculo.**

En las investigaciones de: Albornoz, Silva y López (2015), Abrate y Van Cauteren (2016), Cadavid y Parra (2019), Previgliano (2020), se exploran las percepciones que tienen los estudiantes sobre el vínculo en las relaciones escolares tanto con sus profesores como con sus

pares, a la vez indagan acerca de las impresiones que tienen los profesores sobre las relaciones y el vínculo entre estudiantes.

Albornoz, Silva y López (2015) realizan un estudio relacionado con las experiencias escolares en contextos de inclusión respecto a los significados que los estudiantes otorgan al vínculo en los procesos de aprendizaje y participación. Encuentran que los significados hacen énfasis en el vínculo interpersonal con maestros y compañeros, además de la construcción de ambientes de aprendizaje que promuevan la cooperación, el juego, el respeto. Ellas refieren que en su indagación no hacen una referencia explícita al tipo de discapacidad que presentan sus estudiantes, más bien toman la perspectiva del grupo que pone su acento en la necesidad de construir comunidades acogedoras y respetuosas para compartir aquello que nos hace semejantes.

Abrate y Van Cauteren (2016), exploran las percepciones de los estudiantes de escuelas secundarias acerca de la autoridad de los docentes. En esta indagación encuentran la importancia que los estudiantes asignan a un vínculo mediado por el respeto, la disponibilidad del docente para atender las dificultades del estudiante, el interés que el docente pueda expresar en gestos mínimos de reconocimiento del otro.

En la indagación de Cadavid y Parra (2019), se propone realizar una apertura hacia el cambio en las formas de relación que se establecen en las instituciones educativas, para permitir que la emoción y la sensibilidad sean parte de la relación pedagógica, lo anterior porque encuentran que en las sociedades actuales el individualismo, la falta de solidaridad, la apatía y la indiferencia, pueden llevar a los estudiantes a optar por caminos tortuosos, así, se invita a los

maestros a constituir el vínculo pedagógico con interacciones que propicien el estar bien en un ambiente amoroso y seguro.

Previgliano (2020), busca comprender cómo el vínculo pedagógico influye en los aprendizajes y se relaciona con las trayectorias educativas de los jóvenes que egresan de instituciones de encierro. Afirma que el vínculo pedagógico es importante para abordar la heterogeneidad educativa y el reconocimiento de la singularidad de los sujetos que aprenden.

Como se puede apreciar las percepciones que tienen los estudiantes sobre el vínculo se encuentran presentes en las diferentes investigaciones, en estas los estudiantes evidencian la necesidad de construir comunidades acogedoras, respetuosas, también afirman que el profesor debe realizar mediaciones donde prime el reconocimiento del otro, manteniendo una actitud disponible. Para ellos es importante el acompañamiento y soporte que se les brinde en su recorrido académico.

En lo metodológico el principal aporte de este grupo de investigaciones es el trabajo en talleres y grupos focales en los cuales hacen uso de narrativas visuales para la recolección de la información, lo anterior permite que los estudiantes se involucren de forma activa y sean disponibles para hablar sobre sus percepciones acerca de las relaciones del vínculo en el espacio escolar.

En cuanto a: *Las experiencias del vínculo de los estudiantes en las relaciones escolares*, se pueden retomar como aportes:

-La percepción de los estudiantes sobre el vínculo se relaciona con la necesidad de participar en trabajos colaborativos que fortalezcan las relaciones interpersonales, en ese sentido construir comunidades acogedoras y respetuosas.

-Considerar fundamental la mediación del docente en las relaciones interpersonales cuya base sea el respeto, el reconocimiento del otro, el constante acompañamiento y el soporte.

#### **d. Relaciones escolares y construcción de subjetividades en estudiantes con DI.**

Las investigaciones que analicé en esta tendencia, Flores (2016), Morales (2018), Soler (2019), Parrado (2020) y Restrepo (2021), presentan una mirada sobre la escuela como espacio vivo, complejo, mediado por fuerzas que van desde lo ideológico hasta lo cotidiano, que inciden en las relaciones escolares, especialmente de los estudiantes con DI.

Flores (2016), en su investigación doctoral indaga sobre los vínculos en educación inclusiva, la escuela es vista desde una perspectiva sistémica, pero además como una organización viva en la que surgen diferentes vínculos y formas comunicativas. Las relaciones entre los diferentes actores las concibe como articulaciones que se dan en una estructura con determinantes ideológicos, organizacionales y afectivos. El estudio se aborda como una modelización sistémica para comprender e intervenir los diferentes subsistemas. Muestra las diferentes manifestaciones del vínculo que se expresan en la comunicación sobre el afecto, la amistad, el altruismo, el amor, la manipulación, el odio. Establece la importancia de los vínculos para posicionar el respeto por el otro y la atención a la diversidad, destacando que estos pueden favorecer los procesos de resiliencia colectiva para el reconocimiento de los derechos de quienes participan en el espacio escolar.

Morales (2018), busca el reconocimiento de las experiencias de vida de adolescentes con DI, para visibilizar sus voces en los procesos de inclusión educativa y frente a su capacidad de autodeterminación. En su experiencia escolar se destacan las vivencias que les generan alegría en la interacción cercana con sus compañeros. Se valora el hecho de consolidar lazos afectivos,

ello reafirma el carácter social de la condición humana, resaltan el espacio de encuentro en la escuela lo que les permite convivir y aprender con los otros. Sin embargo, reconocen que en esta convivencia también está presente la discriminación y la exclusión. Su metodología es cualitativa y utilizan como técnicas para la recolección de la información las entrevistas y las historias de vida.

Soler (2019), aporta en el sentido de reconocer la escuela como:

un campo de fuerzas intersubjetivas, que junto a otros contextos complementan la constitución del sujeto y su realización a partir de los significados y sentidos que las experiencias de estar juntos le permiten; para la formación académica sí, pero sobre todo para la formación humana (p.14).

Así, permite trascender un análisis sobre roles y funciones para relevar los sentidos y significados que se construyen y comparten con los otros.

Parrado (2020), aborda el estudio de las experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con DI en procesos de inclusión educativa, encuentra que la escuela es un espacio muy importante para los procesos de subjetivación porque en ella se establecen las relaciones entre el sujeto, la cultura y el conocimiento, permitiendo emerger formas de pensar, sentir y actuar, que se evidencian en los relatos de los estudiantes con DI y sus maestros. Destaca la importancia de estas interacciones en la configuración de las subjetividades. Releva el valor de la experiencia como acontecimiento que sucede a los individuos, enmarca sus relaciones y se hace presente en el espacio escolar, lo anterior retomando la perspectiva de Larrosa (2009) y a partir de la interpretación que hace Ruíz (2013) sobre la teoría de la experiencia en Dewey. La investigación la aborda desde una perspectiva cualitativa, con herramientas metodológicas

flexibles, ello al interior de las metodologías horizontales donde se busca dar voz y protagonismo a los sujetos partícipes del estudio, teniendo en cuenta los referentes sobre investigación inclusiva.

Restrepo (2021), busca comprender las experiencias de vida escolar de estudiantes en situación de DI que se producen en la intersección en la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos (p.12). En este texto la lógica escolar se describe atada a conceptos de orden económico que van a incidir en las funciones, las normas, las formas de expresión que paulatinamente se instalan en la escuela y en sus prácticas.

Se destaca de este estudio el concepto de experiencia como lo que pasa en la vivencia escolar cotidiana (p.14) además del interés por el estudio de una experiencia encarnada en un cuerpo que en muchas ocasiones producto de los imaginarios colectivos acerca de la DI es rechazado o excluido. Identifica el rasgo relacional con que se asume la DI como producto de la interacción de factores biológico-conductuales, un imaginario social negativo y un contexto que actúa a partir de estos imaginarios generando barreras al acceso, al aprendizaje y a la participación.

En lo metodológico se realiza un estudio de caso múltiple instrumental de carácter interpretativo, encaminado a comprender las múltiples experiencias de vida de estudiantes con Síndrome de Down en diferentes contextos educativos incluyentes.

En las anteriores investigaciones se evidencia la necesidad de las interacciones, de lo afectivo, del reposicionamiento de la DI desde posturas alternativas no binarias que permitan transformar prácticas y discursos.

Además, se evidencia en lo metodológico que las investigaciones son de carácter cualitativo, con diseños que van desde la modelización sistémica, pasando por metodologías flexibles y horizontales, donde es posible generar narrativas a partir de las historias de vida de los estudiantes con DI, hasta el estudio de caso múltiple instrumental interpretativo.

En la tendencia: *relaciones escolares y construcción de subjetividades en estudiantes con DI*, considero los siguientes aportes:

-La adopción del carácter relacional de la DI producto de la interacción de factores biológico-conductuales, un imaginario social negativo y un contexto que actúa a partir de estos imaginarios.

-El vínculo que aparece no solo en sus versiones más constructivas sino también expresado en sentimientos como el odio, la negatividad y la manipulación.

-La valoración de las voces de los estudiantes con DI para describir las relaciones con sus pares que se presentan como amistosas, pero algunas también como excluyentes y discriminatorias.

-La escuela como espacio para la subjetivación a través del contacto que permite con la cultura, con el conocimiento y con los otros.

En general las investigaciones permiten presentar para cada una de las tendencias los aportes retomados para ayudar en la comprensión de las experiencias del vínculo en las relaciones escolares entre profesores y estudiantes con y sin discapacidad.

Con respecto a lo metodológico las investigaciones revisadas permiten ver algunas estrategias importantes para la recolección de la información en el trabajo con los niños y los jóvenes, entre ellas el uso de recursos visuales como dibujos y fotografías, además el trabajo en

talleres que permiten una participación activa y dinámica. Fue interesante la construcción colectiva de un tapiz que sirvió como metáfora para establecer el sentido de las relaciones en un grupo. Además, acudir al juego como posibilidad para visibilizar las relaciones del vínculo en los grupos. Se destaca la perspectiva narrativa y biográfica utilizada en los estudios. También en lo metodológico destacan los enfoques y diseños flexibles, horizontales que consideran las voces de los estudiantes con DI siguiendo las lógicas de la investigación inclusiva.

En general en estas investigaciones se hallaron elementos importantes para pensar las relaciones en el ámbito escolar. Las experiencias del vínculo estudiadas posibilitan reflexionar sobre las formas como se van configurando y reconfigurando las subjetividades de estudiantes con y sin DI y sus profesores a través de la interacción, dado que en la cotidianidad de la acción pedagógica en la cual unos y otros se afectan.

Por tanto, es importante situar cómo se instituyen estas relaciones vinculares, cómo se establecen y al hacerlo, cómo esto incide en los procesos de aprendizaje, a la vez entender, cómo permiten potenciar a cada uno desde su condición humana.

Se aprecia además en las investigaciones una serie de voces reflexivas acompañadas de una postura ética, en la perspectiva de responsabilizarse del otro a través de las nociones de acogida, de cuidado, de respeto y reconocimiento.

Se puede identificar que también sobresale, en la perspectiva de la construcción del vínculo educativo, la relación entre enseñante y aprendiz, la emergencia de un sujeto pedagógico entendido este como la persona “que tiene una existencia, un modo de ser, un modo de vida” (Echeverri, 2015, p.268) que es afectado y afecta al otro en la dinámica de las relaciones que se producen en el acto educativo.

Finalmente, si bien todos los estudios destacan la importancia del vínculo en las relaciones con los estudiantes, tan solo cinco trabajos hacen referencia a las relaciones de los estudiantes con DI en el espacio escolar.

En consecuencia, considero importante abordar una indagación en el campo de las experiencias del vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con DI, teniendo presente la importancia del vínculo afectivo en la constitución de las subjetividades, pero además como puente para favorecer los aprendizajes académicos relacionados con los conocimientos específicos en las diferentes áreas del currículo.

Los diferentes aportes me permiten entender la importancia de plantear una investigación en que de forma abierta se plantee la necesidad de indagar sobre las experiencias del vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con DI porque permite construir una perspectiva de acogida, de valoración de la diferencia y relevar su presencia en el espacio escolar a partir no solo de los aprendizajes académicos que pueda realizar, sino en términos de su aporte en la constitución de relaciones que tienen como eje central la responsabilidad por el otro que nos constituye, es decir relaciones en perspectiva de un nos-otros.

### ***1.1.2. Los Contextos.***

#### **- El ámbito nacional.<sup>5</sup>**

---

<sup>5</sup> Apartes de este texto están publicados en: Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. Revista Civilizar, 18(34), 85-104.

En Colombia las políticas públicas en educación se enmarcan en los requerimientos sociales, económicos y políticos del orden nacional e internacional. Así, el sistema educativo se organiza en niveles: educación preescolar, básica, media y superior correspondiente a la educación formal. También en el sistema educativo se prevén las normas que regulan la educación para el trabajo, antes, educación no formal y educación informal.

Hasta el año 1994, el sistema de educación formal contemplaba además un ámbito para la Educación Especial, es decir aquella que se ofrecía en instituciones especializadas a las personas con algún tipo de discapacidad. Con la promulgación de la Ley General de Educación de 1994 en su título III se definen las modalidades de atención a las poblaciones. En ella se formula la integración como forma de atención para las personas con discapacidad.

La mencionada ley regula la integración que luego van a dar paso a la inclusión educativa. El tránsito en esta política de atención educativa a las personas con discapacidad se hace partir de la expedición de la resolución 2565 de 2003, en esta se utiliza la noción de estudiantes con necesidades educativas especiales, que proviene de un enfoque integrador.

Luego en el año 2009, se expide el Decreto 366 que deroga la mencionada resolución, para orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico encaminado a la atención para los estudiantes con discapacidad, y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva. En este decreto se enuncia que el mencionado servicio lo contratan las Secretarías de Educación certificadas con instituciones u organizaciones que lo ofrezcan, de tal manera que se terceriza un servicio que es fundamental en el proceso mismo de inclusión.

Más tarde aparece el Decreto 1421 de agosto de 2017 para dar cumplimiento a los planteamientos de la Ley 1618 de 2013, en este se actualiza el lenguaje para abordar la

educación inclusiva de las personas con discapacidad, definiendo términos como accesibilidad, acciones afirmativas, ajustes razonables, educación inclusiva, diseño universal del aprendizaje, entre otros; hecho que al menos ofrece un marco de actuación a las instituciones sobre el abordaje que deben proponer, igualmente se definen aspectos como la oferta educativa y el plan individual de ajustes razonables para los estudiantes que así lo requieran.

A pesar de la existencia de esta normatividad, se evidencian problemas en la atención educativa de los estudiantes con DI porque la contratación de los profesionales de apoyo para la inclusión se hace cada año, lo que implica falta de continuidad en los procesos. Además, las percepciones de los profesores tanto de área como de aula sobre su falta de formación respecto al trabajo pedagógico con estudiantes con DI hace que su labor pedagógica no esté enfocada en garantizar su derecho a la educación.

Para orientar el cumplimiento del Decreto 1421, se expide una serie de guías orientadas a maestros, padres, instituciones educativas que amplían lo previsto en dicha normativa

En este contexto la Secretaría de Educación de Bogotá ha abordado los procesos de educación inclusiva en primer término orientándose a través de cartillas para la atención de las diferentes poblaciones en las modalidades de atención inclusiva o atención exclusiva. En la actualidad la educación inclusiva se aborda desde la mirada de escuelas diversas con un tratamiento de enfoque diferencial desde la perspectiva de derechos humanos, esto quiere decir que la escuela no sólo trabaja por la inclusión de los estudiantes con discapacidad o talento, sino también de las víctimas de conflicto, la educación intercultural, sexualidad y género, diversidad sexual, educación para adultos, aulas hospitalarias entre otros.

A la vez, con la orientación de la división de inclusión de poblaciones se conforman redes de maestros de apoyo en las diferentes localidades para reflexionar y encaminar acciones favorecedoras de procesos incluyentes en educación.

Pese a que el Estado contempla en sus políticas que la educación como sistema debe respetar la diferencia, orientándose a la atención para cada una de las poblaciones, también es cierto que las orientaciones curriculares tienen como norte el cumplimiento de estándares lo cual puede llevar a homogeneizar las prácticas educativas en aras del alcance de estos. Por ello es necesario reconocer que aún la escuela mantiene rasgos de homogenización de los educandos en términos, por ejemplo, de lo planteado en los estándares para cada grupo de grados, lo cual se refleja en los contenidos, los desempeños y las evaluaciones.

En consecuencia, lo que va a permitir la implementación de la Ley General de Educación y sus posteriores normativas es el paulatino acceso de estudiantes que antes no lograban llegar al sistema formal de educación, en ese sentido su presencia irrumpe como un acontecimiento que va a cambiar las lógicas de acción.

Lo anterior, se presenta como una oportunidad para que en la escuela se reconfiguren las subjetividades, porque se hace evidente la afirmación de los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, pero porque, además, en su implementación se permite el intercambio y la generación de relaciones entre pares, quienes desde sus potenciales construyen espacios para la solidaridad, el apoyo, el afecto y el reconocimiento del otro.

Así, en la escuela, el maestro vive la tensión de, por una parte, realizar su trabajo en el marco de una política que considera las diferencias presentes en su clase, pero, por otra parte,

esta misma política le exige atender a unos estándares de calidad y nivel de logro para todos sus estudiantes.

Lo anterior, puede revelar que las diferentes políticas obedecen a exigencias del orden internacional que devienen de un modelo económico y de unas prácticas culturales orientadas hacia el desarrollo de competencias, hacia la autogestión y la promoción de la individualidad, factores que afectan la construcción de lógicas más solidarias en la escuela.

- **El ámbito institucional.**

El Colegio Vista Bella es una institución pública que depende de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C, se ubica al norte de la ciudad, en la localidad de Suba. Se compone de tres sedes pequeñas<sup>6</sup> nombradas sede A, B y C. La sede C se localiza en el barrio Granada Norte, allí funciona de transición a tercero de básica primaria. La sede A se ubica en el barrio Vista Bella, allí están los grados de cuarto a sexto. La sede B se localiza en el barrio San Cipriano y allí están los grados de 7° a 11°.

---

<sup>6</sup> Cada una de las sedes del colegio en promedio cuenta con 8 salones destinados para ser aulas de clase, en las sedes A y B, además, una sala de sistemas. En la sede C, hay un espacio para auditorio, que no cuenta con las especificaciones para este tipo de escenario porque es muy pequeño y sin ventilación. Los patios son reducidos y es necesario alternar a los estudiantes en las horas de recreo. En la sede B existe un parque aledaño al colegio que es de la comunidad y se utiliza como zona de recreo porque esta sede no tiene patio.

La población de estudiantes tiene un rango de edad entre los cinco y los dieciocho años. En las dos jornadas asisten alrededor de 1.400, en promedio 72 de ellos, presentan DI: 2 en transición, 32 en básica primaria, 31 en básica secundaria y 9 en media.<sup>7</sup>

En general, los estudiantes proceden de los barrios Granada Norte, Vista Bella, San Cipriano, Cantalejo, Nueva Zelandia, pero la mayoría se desplaza desde los sectores de Suba ubicados hacia el occidente, esto debido a que los arriendos en la parte de la ciudad aledaña al colegio son costosos. Los padres de los estudiantes trabajan en el sector informal de la economía, vendedores ambulantes, conductores de bicitaxis, empleadas por días, algunos, pero muy pocos tienen trabajos estables.

El Colegio inició formalmente los procesos de inclusión en el año 2002 cuando la Secretaría de Educación de Bogotá dispuso la forma como se brindaría atención a los estudiantes con discapacidad, asignando a los colegios una población de acuerdo con las características de su recurso humano, en este caso, la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Para ello asignó a una de las orientadoras del Colegio con formación en Fonoaudiología y a mí como Educadora Especial. Con el paso del tiempo la orientadora renunció, sus funciones fueron dadas a una docente de aula con formación en psicopedagogía. En la medida que el número de estudiantes fue incrementándose, nombraron a otra Educadora Especial. En la actualidad las tres profesionales realizamos el apoyo a la inclusión en cada una de las sedes del colegio.

---

<sup>7</sup> Fuente: Secretaría Académica Colegio Vista Bella IED.

En este sentido hemos venido consolidando un proyecto que enmarca las acciones con estudiantes, profesores y padres de familia denominado: Vista Bella un colegio que camina hacia la inclusión con pasos firmes<sup>8</sup>, que tiene como marco las orientaciones emanadas del MEN respecto al trabajo de estudiantes con DI, documento que aborda la caracterización de cada una de las discapacidades y proponen desde lo pedagógico alternativas para el trabajo, teniendo como referente el diseño del plan individual de ajuste razonable y el diseño universal para el aprendizaje.

En el Colegio Vista Bella los estudiantes con DI, como todos los demás, realizan su inscripción a través del sistema de matrícula de la Secretaría de Educación del Distrito, allí en algunos casos, los padres reportan el tipo de discapacidad y son ubicados en los colegios. En la mayoría de las situaciones es en el colegio donde los profesores de aula o de área empiezan a dar cuenta de las dificultades del estudiante y son remitidos a Orientación Escolar o al equipo de inclusión.

Para dar respuesta a las inquietudes expresadas por los profesores frente al desempeño académico de los estudiantes y como parte de los procesos inclusivos las profesoras de apoyo realizamos una evaluación pedagógica que permite reconocer los aprendizajes de los estudiantes en procesos de lectura, escritura, pensamiento matemático, conocimiento del medio y habilidades sociales, si la profesora al valorar los resultados lo considera pertinente, se remite al servicio de

---

<sup>8</sup> Fuente documento del Proyecto Equipo de Inclusión Colegio Vista Bella.

salud del estudiante para conseguir los apoyos y el diagnóstico, este último es importante porque se hace necesario registrar el tipo de discapacidad del estudiante en el SIMAT<sup>9</sup>.

Para la atención educativa de los estudiantes, el colegio cuenta con un promedio de 68 profesores, entre ellos 3 profesoras de apoyo a la inclusión y 3 orientadoras, además el equipo directivo compuesto por la rectora, un coordinador en las sedes Ay B jornada mañana, una coordinadora en las sedes Ay B jornada tarde y una coordinadora en la sede C. El proyecto educativo del colegio (PEI<sup>10</sup>), busca el logro de la autosuperación y la creatividad, a través del desarrollo de un currículo orientado desde un modelo pedagógico dialogante<sup>11</sup>.

Respecto al trabajo escolar desde una perspectiva incluyente, se puede mencionar que en general tanto los profesores, como los estudiantes y los padres de familia tienen una percepción de la DI centrada en el déficit, en la falta o en la enfermedad. Estas nociones han sido construidas social y culturalmente, sin embargo, con el paso del tiempo, en la constante interacción con los

---

<sup>9</sup> SIMAT: Sistema integrado de matrícula.

<sup>10</sup> Proyecto Educativo Institucional en adelante PEI.

<sup>11</sup> El modelo pedagógico dialogante tiene como base la experiencia pedagógica del Colegio Merani, el núcleo central del modelo tiene que ver con el desarrollo integral del estudiante teniendo presentes las dimensiones cognitiva, comunicativa, social valorativa y praxeológica. El Colegio Vista Bella promueve que en cada una de las áreas se trabajen estas dimensiones y que la evaluación se de atendiendo a los propósitos que para cada una de ellas se planteen, así, por lo menos en teoría la transmisión de contenidos no es lo central sino el desarrollo del estudiante.

estudiantes y en la experiencia misma de la relación, esta primera mirada se va transformando y se muestran más disponibles para acoger la diferencia<sup>12</sup>.

- **El ámbito personal. Una inquietud naciente.**<sup>13</sup>

En la experiencia de ejercer como maestra por más de treinta años en el sector público, de habitar todos los días durante muchos años los espacios y los tiempos con otras personas: estudiantes, padres, profesores, directivos, diferentes miembros de las comunidades educativas, comprendo que esta vivencia va conformando mi ser por la forma que se van tejiendo las relaciones en la cotidianidad de la escuela.

De esta forma surge la pregunta por el otro que me constituye en su diferencia, porque esta escuela, que es lugar de encuentro, se enriquece en la cotidianidad con las múltiples vidas que allí acontecen.

Así, es en la escuela pública donde desarrollo mi trabajo con los niños y las niñas, donde voy a ir configurando las principales preguntas acerca de las relaciones con el otro y las condiciones de posibilidad de emergencia de lo más humano que lo habita. En general, puedo decir que en la escuela se genera el diálogo, la construcción colectiva, la emergencia de relaciones de afecto y acogida.

---

<sup>12</sup> La diferencia entendida como posibilidad para generar y sostener la relación. En los referentes teóricos se amplía el concepto.

<sup>13</sup> Apartes de este texto se encuentran publicados en: Jiménez, M. (2018). Presencias y Ausencias de la Discapacidad en la Escuela. Educación y Ciudad, 34, pp. 63-76

En este camino he sido testigo de la promulgación de normas<sup>14</sup> orientadas a garantizar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes. Dicha normatividad constituye un avance, sin embargo, aún es importante trabajar por el reconocimiento y valoración de la diferencia, ello requiere un trabajo continuo en la cotidianidad de las relaciones escolares. No obstante, es justo decir que paulatinamente la visión de un grupo homogéneo que responde a las exigencias de los propósitos de la enseñanza ha ido cambiando. La relativa autonomía de las instituciones frente al diseño de su proyecto educativo, de su modelo pedagógico y su diseño curricular, promueven ciertos niveles de participación, intercambio y diálogo que dan cabida a la consideración de los contextos y los sujetos pedagógicos. Es decir, la escuela es un espacio dinámico, que conserva unas funciones sociales, culturales y políticas.

Por ello retomo de la sociología educativa de Dubet y Martuccelli (1998) las funciones de la escuela: en primer lugar, asignar calificaciones para actuar en el mundo social en diferentes posiciones de acuerdo con el nivel de logro alcanzado, este tipo de atribución promueve relaciones de competencia, de exclusión o de estigma para aquellos menos aventajados. De alguna forma encuentro que esta asignación de calificaciones es naturalizada en el espacio escolar especialmente a través del sistema de evaluación que incluye las pruebas externas, las notas, las menciones de honor, los primeros lugares académicos.

---

<sup>14</sup> En Colombia la Ley General de Educación 115 del 94 en su título tercero. La ley 1618 de 2013 relacionada con la garantía de los derechos a las personas con discapacidad y su Decreto reglamentario: 1421 de 2017. Esta normatividad en el marco de Declaraciones como la de Jomtiem 1990, Salamanca 1994, Dakar 2000.

En el desarrollo de la función de asignación de calificaciones he podido observar mayores obstáculos para los estudiantes con DI porque un número importante de profesores especialmente en secundaria, en áreas como matemáticas, ciencias naturales e idiomas, tienen una concepción de transmisión de contenidos. En ocasiones estos contenidos requieren un nivel de abstracción y de relación con otros conceptos que es difícil para todos los estudiantes en el sentido de lograr los desempeños en el tiempo estipulado; así, los que tienen mayores posibilidades de procesamiento de la información llevan ventaja sobre los otros. Se acentúa esta situación cuando los profesores usan como estrategia los sistemas de puntos, los concursos, las competencias. En las voces de los estudiantes esto les ocasiona desánimo y frustración especialmente para los estudiantes con DI, pero también sensación de exclusión en la medida que se privilegia la participación de aquellos con mayores potenciales.

De acuerdo con lo mencionado por Dubet y Martuccelli (1998) en la segunda función educativa de la escuela se presenta la producción de un sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social, en esta misión son importantes los procesos de individuación y de capacidad crítica. Puedo considerar que en esta atribución puede estar la semilla de cambio y de transformación social. Este es el espacio para la construcción de aprendizajes tanto académicos como vivenciales, espacio para encontrar pasión por el conocimiento en cualquiera de sus múltiples expresiones. En ese encontrar la pasión por el conocimiento es que se juega en gran medida el trabajo del maestro con su potencial para generar el deseo de aprender y allí la construcción de vínculos acogedores y afectuosos sería central. Sin embargo, al tener una percepción centrada en el déficit del estudiante con DI no se diseñan las estrategias para favorecer sus aprendizajes académicos.

En tercer lugar, la función de socialización, donde describen a la escuela como espacio de formación de un individuo adaptado a su sociedad. Para ello son importantes las regulaciones dadas al interior de la institución: horarios, distribución de espacios, jerarquías, la construcción de relaciones pedagógicas alrededor de las actividades y proyectos educativos.

Es en esta última función que me interesa ahondar para comprender cómo las relaciones en el espacio escolar se insertan en la posibilidad del vínculo y cómo este puede ser el engranaje que permite vivir experiencias pedagógicas y de aprendizaje enriquecidas por las vivencias de los múltiples sujetos en su diferencia.<sup>15</sup>

En consecuencia, entender que la tesis no pretende situarse en el deber ser de la escuela y de sus actores, sino en la potencia de preguntas fundamentales sobre lo “que ella es” y lo “que en ella se hace”. (Noguera y Marín 2017, p. 615).

Así, en esta tesis investigué sobre la vivencia escolar, las relaciones que se constituyen en este entorno, las dinámicas cruzadas por requerimientos académicos, institucionales, relacionales, a los cuáles se da respuesta desde diferentes ámbitos: profesional, legal y personal.

En general hice énfasis en las experiencias pedagógicas entendidas como las acciones que son susceptibles de pasar por un proceso reflexivo, en el cual es posible investigar y contrastar, para entender las redes y los vínculos que se constituyen y que enmarcan la comprensión de la diferencia y su potencial en la reconfiguración de las subjetividades.

---

<sup>15</sup> Estas funciones de la escuela se precisan en los Referentes Teóricos.

En palabras de Larrosa (2003), la experiencia tiene unos principios: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. (p.87)

Teniendo en cuenta estas características, busqué entender la cotidianidad de las relaciones escolares desde el ámbito de la experiencia<sup>16</sup>, porque me permite pensar que estas no dependen de un único actor, sino de las relaciones que son posibles tejer, además que exigen ser reflexionadas y contrastadas, para permitir que afecten y transformen las vivencias diarias, pero además para comprender que son únicas e irrepitibles, implicando lo más humano de quienes se juegan en ellas.

En la tesis indago desde diferentes fuentes para analizar y comprender las experiencias vinculares en la perspectiva del conocimiento del otro en su diferencia, particularmente de la comprensión de las experiencias vividas con los estudiantes con DI.

Lo enmarco en la lectura de la pedagogía desde una propuesta de la educación como un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich 2014), hecho que supone que el componente ético no debe ser un fin, sino que debe estar presente desde el inicio de la relación educativa, situación que nos invita a movernos entre el deber ser, propuesto desde las enunciaciones teóricas y la práctica cruzada por la cotidianidad y las regulaciones institucionales. En dicho espacio hacen presencia las vivencias en las relaciones diarias en las cuales se construyen las subjetividades.

---

<sup>16</sup> El concepto de Experiencia alude a los eventos que marcan, que dejan una huella, asunto que abre la posibilidad de reflexionar, pensar, dejarse tocar por esta situación desde una mirada fenomenológica. El trabajo retoma las ideas de Van Manen (2003, 2004. 2010, 2016)

Es importante destacar que uno de los obstáculos que con mayor frecuencia se presenta a los estudiantes con DI se relaciona con la creencia en su incapacidad para realizar aprendizajes académicos. Por ello, muchas veces son ignorados o no se les hace partícipes de las actividades. En ese sentido, resulta relevante develar la importancia de un vínculo como puente para agenciar este tipo de aprendizajes.

Como maestra y como investigadora para mí es importante mostrar estas tensiones y comprender las relaciones entre profesores, estudiantes y comunidad educativa a partir de entender cómo se constituyen los vínculos evidenciando las formas de hacer, de poder y de querer. Por ello considero pertinente hacer explícitas estas vivencias como posibilidad para generar otras formas de aprendizaje, para que la escuela se convierta en escenario para la construcción de subjetividades que, con base en la reciprocidad y en una visión de potencial, reconfigure sus formas de acción.

Como lo he venido reiterando, la base de esta investigación se fundamenta en las ideas de Bárcena y Mèlich (2014), quienes, desde categorías como acontecimiento, alteridad, natalidad y hospitalidad, invitan a un reconocimiento y acogida del otro.

La alteridad concebida como el interés que me suscita el otro, como la idea de responsabilidad ante sus necesidades, demandas o logros, como oportunidad de ser con él, en el espacio ENTRE de la acción educativa.

La natalidad vista como la posibilidad de los nuevos inicios en educación y su potencial para dar paso a lo imprevisto, a la novedad que requiere acompañamiento, cuidado y acogida.

La hospitalidad como condición de posibilidad para lo cotidiano y lo imprevisto,

como acción de bienvenida, de amparo, de solicitud y reciprocidad en la convivencia que nos plantea el acto educativo.

Desde esta mirada es importante la noción de vínculo que se presenta como una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de camino y rutas generados en medio de conflictos y tensiones. (Ortega, 2012).

Para abordar el problema educativo, parto de la necesidad de que en la escuela como institución y como comunidad educativa se entienda el valor del reconocimiento de la diferencia como oportunidad para enriquecer los procesos relacionales, vinculares y pedagógicos, especialmente para los estudiantes con DI.

## **1.2. Preguntas de investigación.**

### ***1.2.1. Pregunta Central.***

¿Cómo se configura una pedagogía del vínculo en la escuela a partir de la comprensión de las experiencias vividas por los estudiantes con Discapacidad Intelectual en sus relaciones con sus profesores, con sus compañeros, en la vida escolar y en los procesos curriculares?

Preguntas Secundarias.

- ¿Cómo se vivencian las experiencias del vínculo en las relaciones escolares entre estudiantes con DI, sus profesores y compañeros?

- ¿Qué lugar se asigna a los procesos curriculares en las experiencias del vínculo que vivencian los estudiantes con DI en las relaciones escolares?
- ¿Qué experiencias sobre las relaciones escolares de los estudiantes con DI permiten proponer una pedagogía del vínculo?

## **2. Objetivo General.**

Comprender cómo se configura una pedagogía del vínculo en la escuela a partir del análisis de las experiencias vividas por los estudiantes con Discapacidad Intelectual en sus relaciones escolares con sus profesores, con sus compañeros y con los procesos curriculares.

### **2.1. Objetivos Específicos.**

- Analizar cómo se vivencian las relaciones escolares entre los estudiantes con DI, sus compañeros y profesores para identificar experiencias de sentido en la configuración de una pedagogía del vínculo.
- Interpretar el lugar que se asigna a los procesos curriculares en las relaciones escolares de los estudiantes con DI para visibilizar líneas de acción que permitan pensar una pedagogía del vínculo.
- Proponer los elementos centrales para la construcción de conocimiento acerca de una Pedagogía del Vínculo

### **3.Referentes Teóricos**

Los referentes que permiten acercarme al tratamiento del problema en el campo educativo son los siguientes:

La escuela como espacio donde sucede la vida y donde se tejen relaciones que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido retomo a Dubet y Martuccelli (1998) quienes desde la sociología de la educación plantean que, es en la escuela donde se consolidan entre otras las funciones de: distribución, educativa y de socialización, siendo esta última central para el análisis sobre como surgen y se consolidan las experiencias del vínculo.

Respecto a la experiencia la comprendo cómo lo vivido que es posible recuperar, reflexionar y trascender en el espacio de las relaciones para ello retomo a (Jay, 2002), Van Manen (2003,2010) y Contreras y Pérez (2010).

Los vínculos educativos los asumo como emergentes en esta experiencia de vida para aludir a las formas como los estudiantes y sus maestros construyen lazos que, desde una postura sociológica son considerados por Paugam (2012) como parte de la protección y del reconocimiento; desde un enfoque psicoanalítico, obedecen al deseo de aprender, de enseñar, de apropiarse de la cultura. (Núñez,2003). En esta línea del psicoanálisis también encuentro los estudios de Souto (2000) sobre las formaciones grupales en la escuela, estos permiten posicionar algunas características del vínculo en las relaciones que establecen los estudiantes al interior de las agrupaciones que tienen con sus pares, con los profesores y con la institución.

En la investigación la definición de DI la fundamento en la interacción entre la persona que la vive y su ambiente social, en consecuencia, desde los entornos se deben proveer apoyos reconociendo sus necesidades y potenciales. (Verdugo, M y Schalock, R. 2010). Sin embargo, la problematizo porque considero que la discapacidad intelectual es una nominación construida socio históricamente en marcos de clasificación binarios centrados en la normalidad-anormalidad, lo cual ha afectado de diferentes formas a las personas a quienes se les asigna dicha nominación. (Revuelta y Hernández,2021)

La pedagogía del vínculo la enuncio como campo del saber que se estructura a partir de nociones como natalidad y hospitalidad, alteridad y experiencias pedagógicas. Natalidad y hospitalidad en el sentido de comprender que cada ser humano es una esperanza para el mundo y requiere de acciones de acogida y protección. (Bárcena 2006), Alteridad, asumida como la

responsabilidad por ese Otro que se me aparece como un rostro para interpelarme. (Mèlich, 2010). Experiencias pedagógicas como espacios relacionales en dónde se manifiesta la posibilidad de construirse intersubjetivamente, se relaciona con el espacio del acontecimiento, es decir con aquello que nos pasa y en ese pasar nos toca y transforma. (Contreras y Pérez 2010), Van Manen (2010)

### **3.1. La Escuela y las Relaciones Escolares.**

Desde una perspectiva sociológica la escuela es un espacio que cumple diversas intencionalidades entre ellas una de carácter social. Dubet y Martuccelli (1998) encuentran que entre sus principales funciones están:

- La Distribución: relacionada con la obtención de calificaciones que posibilitan o crean expectativas para ocupar posiciones en la sociedad.
- La Educativa: referida a la producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social.
- La Socialización: en ella se produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en que vive.

Los autores aclaran que no es toda la socialización, pero si la socialización escolar: caracterizada por una forma, unas reglas, ejercicios, relaciones pedagógicas, resultante del encuentro entre un proyecto educativo y una estructura de oportunidades sociales (p.p. 26-28)

Así, se evidencia que la socialización produce la emergencia de un sujeto, a través de la comunicación, el juego, la interacción y el ejercicio de los roles (p.71-72). A su vez, la escuela responde a nuevas demandas de la sociedad como la educación centrada en la infancia y la

adolescencia, los derechos, las necesidades de la economía, el desarrollo de cualidades y competencias, (pp. 55-56)

En consecuencia, la escuela se configura como espacio institucional, históricamente situado, en el que se juegan diferentes intereses tanto del orden político, ideológico como social. Es decir, no es un lugar excluido de las dinámicas del poder, del saber y por qué no decirlo del querer. En ese sentido, las relaciones que allí se gestan son dinámicas. Dichas relaciones pueden estar mediadas por el saber-poder, es el caso de la interacción entre maestros y estudiantes, también se puede considerar entre los pares, entre directivos y maestros, entre estos últimos y los padres; estas relaciones también pueden jugarse en el espacio del ser y el estar con los otros, allí también es posible encontrar múltiples configuraciones entre pares estudiantes, entre pares maestros, entre estudiantes y maestros. Es decir, la escuela es básicamente un lugar de muy diversos encuentros.

En la escuela se encuentran niños, adolescentes y profesores de carne y hueso, no simplemente “roles” de alumnos y docentes. Cada agente escolar llega con todo lo que es, con todas sus vivencias, con sus angustias, necesidades, fantasías, capacidades, lenguajes, etc., que ningún delantal puede ocultar o reprimir. La subjetividad de los agentes escolares es cada vez más diversa y compleja y en gran parte se forma fuera del ámbito de las instituciones escolares. Ya está lejos el tiempo de la escuela como espacio sagrado y protegido desde donde se irradia la civilización sobre un medio ambiente definido como bárbaro. (Tenti, 2010, p. 41)

En una propuesta de la educación como acontecimiento ético en el lugar de la escuela, Bárcena (2015), plantea formas de conectarse con el otro que parten de una escucha receptiva, no prejuiciosa, para permitir la emergencia de una relación donde a cada una de las partes se le valora, se le tiene en cuenta, avanzando así hacia lo más humano.

Este razonamiento en el campo de la pedagogía implica considerar que los intérpretes del acto educativo tienen una voz que merece ser escuchada, atendida, puesta en escena. Por ello, en la perspectiva de una experiencia pedagógica, se piensa el espacio relacional como ámbito fundamental para la interlocución, la reflexión y para construir saber alrededor de las vivencias que en el día a día se van configurando en estos intercambios. Este saber que se caracteriza por ser dinámico, tiene el potencial de reconfigurarse y actualizarse porque se pone en evidencia en el campo del sentido.

En esta misma línea, Ortega (2012) presenta una pedagogía de la alteridad que promueva el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto, como orientación que permita la generación de espacios para resolver conflictos y la creación de ambientes sociales para trabajar en apuestas colectivas. Ella enuncia, desde esta mirada, el posibilitar espacios para la denuncia y el anuncio. En el de la denuncia, se permite analizar las condiciones estructurales de las prácticas educativas que generan exclusión por la vía del no reconocimiento de la diferencia. En el espacio del anuncio, se permite establecer relaciones responsables con el otro para construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios. Esta pedagogía del Nos Otros, propuesta por Ortega, viabiliza la problematización de las concepciones de los sujetos para deconstruir imaginarios, concepciones y resignificarlos desde la perspectiva de los derechos. Desde esta mirada es importante la noción de vínculo que se presenta como una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de camino y rutas, generados en medio de conflictos y tensiones. (2012, p.137).

En este marco, en la escuela se presentan diferentes visiones de la presencia de la diferencia, desde aquellas que asumen en la pedagogía su reconocimiento y su respeto, como

otras que por el contrario buscan estrategias para homogeneizar a los estudiantes. Por una parte, el respeto por la diferencia, la aceptación de la diversidad ha permitido ganar espacios para superar la exclusión de poblaciones tradicionalmente segregadas. Pero, por otra parte, el aprendizaje centrado en competencias, estándares y en la evaluación con fines de logro y éxito en diferentes niveles, propicia niveles de competitividad e individualismo, que obstaculizan el tejido de redes solidarias y respetuosas con el otro.

Estas posturas problematizan las relaciones escolares, generando variadas respuestas de acuerdo con las formas como el maestro y los directivos asumen una u otra concepción pedagógica. Por ello, se hace necesario plantear una pedagogía que reconozca la importancia de las interacciones, de los lazos que estas generan, de la importancia de las redes de apoyo bien sea en el espacio escolar o en la cotidianidad. Una pedagogía que asuma la construcción de las subjetividades desde la perspectiva relacional. Capaz de generar un saber acerca de los vínculos que se constituyen en la cotidianidad de la vivencia, para comprender que lo más humano es lo que está en juego.

En consecuencia, es oportuno entender la forma como se va configurado el sujeto a partir de los intercambios que se presentan en los grupos en los cuales interactúa. Souto (2000), expresa que el sujeto se constituye como tal en la relación con el otro, en el espacio de la intersubjetividad, dando espacio para la apertura de lo simbólico, lo afectivo, lo corporal y lo social.

En este sentido, Ortega (2015) expone que la pedagogía del vínculo tiene como finalidad ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia (p.40). Desde esta mirada, se contempla la importancia del

encuentro, la acogida, la participación, el diálogo, el apoyo mutuo y la equiparación de oportunidades. Para esta autora el campo del vínculo permite sustentar una pedagogía del Nos Otros, porque atiende no solo a situaciones de orden psicológico, sino a la vez social:

El sujeto se entiende configurado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual las emociones, la corporalidad y el lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo la trama de lo social. (p.41)

Se puede afirmar entonces, que la clave de todo proceso formativo se encuentra en la posibilidad de tejer redes relacionales atravesadas por el vínculo como expresión de la disponibilidad, apoyo, soporte y comunicación con el otro.

### ***3.1.1. El vínculo y su papel en las relaciones escolares.***

El vínculo ha sido trabajado desde diferentes tradiciones. Paugam (2012) desde los estudios sociológicos, enuncia que los vínculos sociales atienden a dos dimensiones: de protección y de reconocimiento. La protección remite al conjunto de soportes que brinda al sujeto la familia y la comunidad, para enfrentar las cambiantes condiciones de la vida. El reconocimiento se entiende como dimensión que parte de la interacción con los otros y que le posibilita al sujeto ver su valía en el grupo, de esta forma se hace parte de un nosotros, que genera interdependencia afectiva.

El autor caracteriza cuatro tipos de vínculos. En primer lugar, el de filiación: que remite a la protección intergeneracional cercana y al reconocimiento afectivo. Este tipo de vínculo es el que preferentemente se presenta en el espacio escolar, en la relación entre profesores y

estudiantes. Luego el vínculo de participación electiva, que se presenta entre parejas, amigos próximos, elegidos. Se basa en la solidaridad, referido a la protección cercana y el reconocimiento en forma de contar (con), en lo afectivo y por similitud. Este tipo de vínculo se presenta en la escuela entre pares que se buscan por afinidad de intereses.

En adelante se refiere al vínculo de participación orgánica que se da entre actores de la vida profesional. Se caracteriza por un empleo estable y una protección contractual. El reconocimiento se da por el trabajo y la estima social que de él se deriva. Y, por último, el vínculo de la ciudadanía, que se presenta entre miembros de una comunidad política, referido a la protección jurídica, los derechos civiles, políticos y sociales a título de igualdad. El reconocimiento se hace del individuo soberano. Estos últimos tipos de vínculos se relacionan con los lazos que surgen entre los diferentes profesionales que concurren en el espacio escolar o miembros adultos de la comunidad educativa (p.5)

Desde el psicoanálisis, el vínculo se presenta como la forma primigenia de relación entre el niño y su madre, en términos de la protección y el cuidado que conduce a su supervivencia. Sin embargo, Dolto (1986) afirma que, si bien es cierto que es necesario brindar el cuidado necesario para asegurar la vida del niño, lo verdaderamente importante son las palabras que impulsan el deseo de comunicación, lo cual le permite enfatizar que en la relación que se da entre el niño y el adulto, lo sustancial es la disponibilidad de este último para entrar en contacto verbal y afectivo con el niño. La autora aprecia que el lazo corporal cobra sentido gracias al lazo afectivo (p.193). Encuentra que el lenguaje es fundamental para construir el universo simbólico, en el cual la madre o el cuidador instauran la acogida de este nuevo ser en el mundo, y es a través

de la mediación que permite el lenguaje, que se construyen las relaciones con sus progenitores y con el entorno (p211).

Así, se establece que el vínculo se presenta en situaciones de comunicación. Ello favorece los intercambios de quienes participan de la relación vincular y en ese sentido es bidireccional. Además, es complejo, pues se juega en el campo del deseo; deseo de vivir, de perdurar, de constituirse sujeto. Ello comporta conflicto, tensión y lucha entre el deseo del adulto y del niño. Situación que puede perdurar en las relaciones que él constituya a lo largo de la vida.

En el ámbito educativo Núñez (2003), realiza un recorrido por diferentes pedagogos para encontrar los elementos centrales de las relaciones entre estudiantes y profesores que pueden considerarse como vínculo, así la tarea del maestro está centrada en adecuar las experiencias que cada estudiante debe resolver en el camino de apropiarse de la cultura, en ese sentido el vínculo educativo es lo que permite que se dé un paulatino descubrimiento, con la intermediación del maestro.

En concordancia con lo expuesto, el vínculo educativo tendrá como marco la relación intergeneracional para que la “cultura se vivifique y perdure” (p.38). Advierte Núñez, que el vínculo educativo no se establece de forma permanente, sino que más bien se constituye de instantes que dejan huella. Por ello, acudiendo a la etimología del término, donde vinculum se define como atadura, también vinclo como anillo o forma anillada, o, en lengua portuguesa como brinco o juego, (p.38), ella acude a estas metáforas para resignificar el vínculo educativo. Así, el vínculo como atadura lo relaciona con la inscripción del ser humano en el mundo de la cultura, del lenguaje, de lo simbólico, lo que le obliga a buscar su propio lugar; el vínculo como joya lo relaciona con la potencia presente en cada niño, que a modo de joya encuentra su brillo y es el

maestro el encargado de esta búsqueda del tesoro. El vínculo como juego se convierte en la promesa de un porvenir, que tiene componentes de alegría e incertidumbre.

En la construcción del vínculo entre pares, en el espacio relacional de la escuela, Souto (2000) afirma que los vínculos se pueden expresar con grados de intensidad diferentes de acuerdo con las edades de los niños, niñas, jóvenes y adultos que allí concurren. Lo importante es identificar que, en la vivencia diaria, en lo cercano del acto pedagógico, niños, niñas jóvenes, maestros, directivos, establecen lazos sociales y afectivos. En esta perspectiva, Ortega (2015) siguiendo a Souto (2000), muestra cómo en las conformaciones grupales en la escuela, los vínculos se expresan en forma diferente. Estos pueden ser:

Vínculo de dependencia: amparado en el amor y devoción al otro omnipotente, cercena el pensamiento crítico. Genera repetición y no transformación.

Vínculo de rebeldía: se establece desde la contra dependencia y la oposición, intenta ir contra lo que se impone; aparece en situaciones de exclusión social, pedagógica y psicológica.

Vínculo de ilusión: es un vínculo que se vive con cierto bienestar y a veces con esperanza; se inscribe algunas veces en grupos religiosos, ideológicos, familiares; entre otros.

Vínculo de transformación y elaboración: implica modos de relación y participación reflexiva y la construcción de lazos de pertenencia. (p.41)

Souto (2000), describe el vínculo de dependencia como una relación de subordinación que entabla el estudiante con sus profesores, con sus compañeros o con aquello que representa la institución, apegándose a un papel, de buen estudiante, disciplinado, que cumple las normas, que

aprende de acuerdo con lo que se le enseña, en este vínculo el espacio para la creación, para lo nuevo, no está presente.

Afirma, que en esta clase de vínculo la relación con el conocimiento se encuentra reificada, su posesión es exclusiva del profesor, en ese sentido, es causa de valoración, así el estudiante requiere ser enriquecido en una relación asimétrica donde el docente tiene el conocimiento y se convierte en dador de este a sus subordinados, es decir los estudiantes.

En la perspectiva de la formación grupal el estudiante queda inmerso en las normas del grupo o del líder del grupo y le resulta muy difícil transgredirlas, cuestionarlas, porque este grupo hace parte vital de su vida.

El vínculo de rebeldía en Souto (2000) se presenta como un rechazo a la cultura institucional, que busca incorporar al estudiante, socializarlo, hacerlo sujeto de las normas. Existe una resistencia a ser formado y esta se expresa con la agresión física y verbal, En las organizaciones grupales, la socialización escolar y el conocimiento escolar, se vive como un ataque, por eso la respuesta de rebeldía no pasa por lo reflexivo, se expresa como reacción inmediata frente a la autoridad, la subjetividad de los integrantes de la formación grupal se construye en relación con el grupo, por ello se opone a los intentos institucionales que intentan incidir en alguno de sus integrantes.

El vínculo de ilusión, lo relaciona la autora con, la negación de una realidad que para el estudiante es frustrante, por lo cual prefiere cambiar esa situación de fracaso por una ilusión frente al aprendizaje de los conocimientos, frente a la realidad de su escuela, frente a la exclusión de la que es objeto. Souto (2000), muestra como esa ilusión puede corresponder al sueño de pertenecer a una buena escuela y a un grupo cohesionado, en suma, esta ilusión significa una

doble negación, primero frente a la propia frustración y segundo de cara a la realidad escolar que vive el sujeto estudiante.

El vínculo de elaboración y transformación precisa de un espacio entre, de un espacio relacional, donde exista una posibilidad de búsqueda activa y creativa del conocimiento, de la relación con el otro, de ruptura con vínculos instaurados dependientes, agresivos o ilusorios. Su lugar nos dice Souto (2000) se instala en la capacidad para soportar la incertidumbre, el miedo, la frustración, y para abrirse reflexivamente a la oportunidad de transformar situaciones. En el espacio pedagógico este tipo de vínculo requiere trabajo colaborativo, apoyo mutuo para resolver problemas y relaciones horizontales para favorecer transacciones donde todos aportan,

Como lo presenta Núñez (2003) el establecimiento del vínculo y su expresión es de carácter dinámico, dependiendo de las formas en que se relacionan las personas al interior de los grupos. Sin embargo, permite ver, por ejemplo, las posibilidades de relaciones vinculares que pueden establecerse entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

### ***3.1.2. La importancia del vínculo en las relaciones pedagógicas.<sup>17</sup>***

La propuesta de considerar el vínculo como elemento central en las relaciones pedagógicas que se establecen en la escuela pretende trabajar sobre nexos de transformación y elaboración, sustentados en una apertura hacia los otros. Es decir, contribuir a favorecer una pedagogía que se construye entendiendo lo intersubjetivo, configurado como interacciones que

---

<sup>17</sup> Las nociones trabajadas en este apartado fueron parte de la publicación: Jiménez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 43, 77-86.

devienen lazos vinculares que se generan en el hecho mismo de la relación. Esta posibilidad se estructura a partir de nociones como natalidad y hospitalidad, en el sentido de comprender que cada ser humano es una esperanza para el mundo y requiere de acciones de acogida y protección. Alteridad, asumida como la responsabilidad por ese Otro que se me aparece como un rostro para interpelar.

Así la Pedagogía se asume como saber reflexivo de carácter inter y transdisciplinar que permite pensar sobre conocimientos, saberes y experiencias, que tienen que ver con las relaciones que se tejen en los contextos educativos, con las mediaciones y las didácticas, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la gestión escolar. Saber en el que se construye a partir de la reflexión, en el cual la experiencia se asume como saber sedimentado (Van Manen 2016).

Las experiencias pedagógicas se piensan entonces como espacios relacionales en dónde se manifiesta la posibilidad de la natalidad, la hospitalidad y la alteridad.

#### - **Natalidad y Hospitalidad.**

Recuperar el sentido de lo humano es una tarea de la pedagogía, entendida esta como campo de saber que permite comprender la complejidad de las relaciones que se tejen en el terreno educativo (Echeverri, J. 2015, p.15). Por lo anterior, es necesario que esta asuma la reflexión de todo aquello que nos constituye como humanos: la falibilidad, la vulnerabilidad, la contingencia, el asombro, la experiencia, la fantasía, el deseo, el conocimiento, lo racional, lo irracional, el entender al otro como una promesa.

En ese sentido, Bárcena y Mèlich (2014) en la ética de la educación, al proponer una ‘pedagogía de la radical novedad’, afirman que esta se coloca por fuera de la lógica del sistema, constatando la importancia de la relación educativa como acogida, como hospitalidad. Lo

anterior es central, pues cuando se acoge al estudiante, cuando se le permite entrar en una relación de reciprocidad y respeto, se está reconociendo su condición humana. No simplemente se le está permitiendo estar u ocupar un espacio, sino interactuar, emocionar, conocer, experimentar, relacionarse.

La natalidad como concepto la retoma desde Arendt (1996), quien enuncia que en el nacimiento, hace presencia la promesa de una nueva vida, por tanto, la esperanza de una nueva humanidad, en la medida que las acciones de acogida y de responsabilidad por el otro, es el soporte del trabajo del educador:

Que la esencia de la educación sea la natalidad significa que el niño, como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación. Hay algo revolucionario en cada niño y, precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de un nuevo comienzo que cada recién llegado contiene. (Bárcena 2006, p. 212)

Así, el nacimiento se ratifica como anhelo, como destino, sin embargo, esta noción debe trabajarse cotidianamente en aras de activar potencias en aquel que se convierte en nuestra responsabilidad. En la actividad educativa, el recién llegado viene acompañado de augurios, de posibilidades, de preguntas. Por tanto, vivenciar el conocimiento y reconocimiento del otro es la fuente de la idea de la natalidad, de los nuevos comienzos, de la acogida, de la hospitalidad, del compromiso.

La hospitalidad desde la perspectiva de Derrida (2000), se relaciona con la responsabilidad por el otro, en ese sentido dialoga con Levinas (2000) con respecto al acoger al otro aún sin conocerlo, ser disponible ante esta posibilidad, ser hospitalario aún antes de que el otro llegue, antes de recibir su visita.

De acuerdo con Herrero (2018) quien cita a Derrida (2000) “Se debe acoger al otro antes de preguntarle por su nombre, antes de saber quién es y cómo piensa, antes de cualquier pregunta. La autenticidad de mi disposición hospitalaria exige que ese otro pueda ser cualquiera”. (86)

Así, la hospitalidad nos convoca a permitir que tengamos apertura hacia el otro, hacia el recién llegado y en esa apertura nos demos el permiso de conocerlo, de que entre en nuestras vidas y nos constituya.

En la hospitalidad se advierte entonces lo imprevisible, el acontecimiento que irrumpe y nos transforma, claro el recién llegado debe estar disponible para entrar en esa relación, pero a la vez para entender las normas de esa hospitalidad.

Así, para Derrida (2000) la hospitalidad se configura en los límites de una paradoja por una parte recibir al otro sin condiciones, pero, por otra parte, ese otro debe estar dispuesto a practicar las reglas que derivan del acto hospitalario.

Para (Avenatti, 2017), la hospitalidad se sostiene en dos pilares, la asimetría y la reciprocidad. La asimetría se va transformando en la relación misma entre el huésped y quien lo acoge, la reciprocidad se invoca en términos no de retribuir lo dado sino más bien en la vinculación interpersonal entre uno y otro.

Así, para efectos de esta investigación la hospitalidad representa la posibilidad de acogida del estudiante con DI en el espacio escolar para abrir la posibilidad de la mirada respetuosa por la diferencia y de la reciprocidad en las relaciones que se instalan en este intercambio.

- **Alteridad.**

La alteridad como forma de hacerse responsable por el otro que me constituye se presenta en la relación ya que no existe una forma de vivir en soledad. El sujeto es posible sólo en la intersubjetividad, es decir, en el encuentro y en el estar y ser con los otros. Esta comprensión del otro en su diferencia posibilita pensar la pedagogía desde un lugar distinto. Ya no desde una pretensión homogeneizadora, sino desde las relaciones vividas como experiencia que me implica con el otro, bajo la figura de la responsabilidad compartida, participativa, orientada por los lazos que tejo con el mundo y con el otro. Aquí se recupera la noción de Bajtín (1986) sobre yo también soy, que encarna un ‘tú eres’, sin condicionamientos para adecuarse a lo impuesto desde un deber ser.

Para Giménez (2011), en Levinas (2000) se encuentran tres formas de relación con el otro. Uno es la proximidad entendida como “lo que incumbe al sujeto, antes que él lo elija y frente a lo cual no puede guardar distancia”. Remite a la responsabilidad por el otro y se encuentra en el espacio de la Inter subjetivación. A su vez, la responsabilidad es la otra forma de relación en la perspectiva de asumir al otro desde una postura ética, lo cual convoca a responsabilizarme de él, aún antes de conocerlo. Y, por último, la sustitución, que es el nivel más elevado de la responsabilidad, cuando se logra entender que el otro hace parte de uno mismo. La sustitución significa entonces “pensar el Mismo como sustituido por el Otro” (p. 341).

Estos elementos de reflexión desde la alteridad permiten reinterpretar el papel de la relación pedagógica y la constitución de los sujetos pedagógicos a través del vínculo. Si se entiende que soy uno, porque mi subjetividad pasa por la del otro y me hago responsable de ese otro, entonces la diferencia no va a constituir un obstáculo, sino una presencia de la cual me hago responsable, posibilitando su potencia y su emergencia.

Hay una alteridad que nos constituye, una alteridad que nos atraviesa, una alteridad que nos interpela. Me constituye una alteridad porque soy herencia y deseo, porque hay otro en mí, porque estoy en mí y fuera de mí, al lado y frente a mí, porque mi identidad nunca es del todo mía, y jamás está absolutamente fijada, porque no tengo un yo, porque no me poseo, porque no coincido conmigo, porque no estoy a solas conmigo mismo, aunque desee estarlo. (Mèlich 2010, p.11)

Este hacer presente el hecho de que ese otro me interpela (hace parte de mí, me conforma, en tanto yo también le conformo, tal vez no de manera simétrica) es la reflexión que pedagógicamente es necesario instalar en la escuela. Por eso siguiendo a Bárcena y Mèlich (2014) es necesario contar con alternativas que permitan otras lecturas de la educación en tanto que ésta, cada vez más, se encuentra capturada por la lógica del mercado, de la competencia, de la universalización de la tecnología, en suma, lejana de un sentido de lo humano:

Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema totalizador. Una sociedad en la que “educar” constituye una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla

como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos. (p. 22)

Pensar la pedagogía desde la alteridad significa entonces no solo un compromiso ético sino un compromiso político y social. Igualmente es importante desde una postura ética, reconocer los aportes de Bajtín (1986) para dimensionar, la responsabilidad y la otredad. Enuncia Bubnova (1997, p.263) cómo en Bajtín (1986) se presenta una filosofía del acto ético que él comprende como filosofía de la vida.

En ella la responsabilidad es el riesgo que se asume a través del devenir de la vida, y la responsabilidad se atribuye no a una norma o a un acto jurídico, sino a la relación con el mundo y con el otro, relación siempre abierta y que no se puede considerar libre de riesgos. Por ello, Bubnova (1997) citando a Bajtín (1986) muestra la importancia de “la otredad como condición de posibilidad para la existencia, la forjadora del yo. Elemento básico constructivo de la subjetividad” (p.263).

En consecuencia, Bubnova (1997) describe que en Bajtín (1986) el enunciado principal no es yo soy sino “yo también soy”, lo cual implica un “tú eres”, como premisa. Este reconocimiento implica una postura dialógica y dialogizada, lo cual permite a la otredad ser constructiva frente al yo. (p. 264)

Desde este reconocimiento, para Bajtín (1986), la responsabilidad del sujeto le implica un deber ser con el otro. La interacción lo convoca a un ser juntos, a compartir la experiencia del ser. Experiencia que en cuánto acto ético no solo se presenta como acto físico, sino como acto-pensamiento, acto-estético, acto-sentimiento.

### 3.2. El acontecimiento de la diferencia en el espacio escolar.

En la tradición de la filosofía occidental la diferencia ha sido construida a partir de la identidad, es decir como subsidiaria de este concepto, sin embargo, a mediados del siglo XX comienza a replantearse teniendo como referente los aportes de Heidegger (1990), Deleuze (2006), Derrida (2010), Nancy (2004), dichos aportes serán considerados de acuerdo con el análisis efectuado por Bulo y Meriño (2017)

Los autores citando a Heidegger (2003), plantean que la diferencia se sitúa en el ámbito del ENTRE, es decir ella aparece en el lugar de lo relacional, como expresión de posibilidad así, lo que sucede en este espacio se aparece como acontecimiento que en su despliegue histórico se convierte en oportunidad para toda relación. (p.153)

Así mismo, los citados Bulo y Meriño (2017) muestran como en Deleuze (2006) la diferencia aparece como flujo del deseo, como producción de la realidad. En este movimiento del desplazamiento del ser todas las diferencias se afirman, todas las diferencias juntas, en un constante volver, en donde lo mismo es cada vez diferente. Los autores muestran cómo en Deleuze (2006) la diferencia es un movimiento expansivo que hace estallar la identidad. (pp.154-155)

Bulo y Meriño (2017), evidencian en el pensamiento de Derrida que la diferencia es una falla espaciotemporal, un acto fallido del ser, contrastan como mientras en Deleuze se presenta la diferencia como afirmación de todas las diferencias juntas, en Derrida se presenta como acto deconstructivo. Sin embargo, puede pensarse como un esfuerzo de los dos filósofos para evitar la cristalización de la diferencia en la identidad. (p.155).

Siguiendo esta línea expositiva ubican en el pensamiento de Jean Luc Nancy (2004) un nuevo elemento que aporta a la comprensión de la diferencia presente en el campo de juego de los cuerpos. Ello convoca a una mirada plural pues nunca los cuerpos serán iguales, pero a la vez llama a una mirada de la singularidad, “...los cuerpos no constituyen el objeto tocado sino el modo de relación/diferenciación de unos cuerpos con otros, en donde el pensamiento mismo se configura como un pensar táctil.” (Bulo y Meriño,2017, pp.156-157).

De esta forma se puede observar cómo desde la filosofía va a emerger un ámbito para pensar la diferencia desde la condición de posibilidad de ser, desde su afirmación en múltiples diferencias, hasta llegar a un terreno que permite otorgar sentidos a lo plural, a lo diverso, a lo heterogéneo, en la misma presencia de los cuerpos.

Guido (2010) desde el ámbito de la educación también encuentra en la diferencia un espacio para la relación:

La diferencia, por el contrario, habla de una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos, sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales. (p.69)

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, se puede evidenciar cómo se revelan en los espacios escolares la presencia de la diferencia en la escuela. Las relaciones que surgen de esta presencia permiten transformar formas de conocer, ser, hacer y entender al otro. Se pueden interpretar como un acontecimiento en el sentido que lo propone Mèlich (2010, p. 45) citando a Deleuze:

El acontecimiento es una experiencia. Siempre imprevisto, improgramable, implanificable. El acontecimiento es, por eso, inquietante. Es lo que sucede, lo que me sucede, lo que nos sucede, lo que está en lo que sucede: «El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede.» (Deleuze, 2005, p.183)».

Sin embargo, por el carácter regulador de la escuela, vivir las relaciones como experiencias, no es del todo pensable. La figura del otro, que aparece como rostro, preferiblemente es acallada. El imprevisto de nuevas e inquietantes presencias incomoda, pero por el contenido de relaciones y preguntas que encarna y en la óptica del acontecimiento, encierra un potencial que permite dinamizar las experiencias pedagógicas, les imprime el sentido de lo que no se ha hecho, de las búsquedas para dar respuesta ética a dicha diferencia.

Mèlich (2010) hace ver cómo el poder de los acontecimientos se encuentra en su capacidad para romper, transformar, dejar sin marcos de actuación y es allí en donde se despliegan las posibilidades humanas. Sin embargo, el autor advierte que, en las sociedades occidentales, el acontecimiento se trata de controlar bajo las figuras de unos marcos morales, siempre en la búsqueda de un ideal del ser.

Estas formas de control las describe como: el caso, la anomalía y el suceso. Afirma que estos proceden como formas explicativas de esos sucesos que escapan al control y que sirven como “efecto balsámico, tranquilizador, que permite a los habitantes seguir viviendo al amparo de unas leyes morales fuertes, de unos principios inamovibles. La lógica cartesiana sigue vigente, libre del aguijón de los acontecimientos” (Mèlich, 2010, p.51).

Entonces el trabajo con la diferencia en la escuela ha operado preferentemente en una lógica binaria del bien-el mal, lo útil-lo inútil, bajo los procedimientos de caso y anomalía. De

esta forma se busca compensar, suplir la deficiencia de algo, completar aquello que se considera falta, para alcanzar un sujeto idealizado (que se contrapone al sujeto encarnado) en aras de su normalización.

Para Bárcena (2015), la diferencia es aquello que aparece o se torna manifiesto en sus propios términos, lo que se vuelve visible ante nosotros, en el seno de una relación o de un encuentro. Esta enunciación nos lleva a entender la diferencia en su singularidad, como lo que es, invita a transformar el panorama de la norma, tanto a quienes hacen de la diferencia una discriminación, como a quienes, para evitar una discriminación, niegan la diferencia. (p.56).

La propuesta de Bárcena y Mèlich (2014) permite pensar desde la filosofía de la educación, una ética para comprender y hacer emerger al otro respetando su palabra, su persona, entendiendo y favoreciendo su dimensión de posibilidad para ser. Así, hacer de la educación un acontecimiento que puede ser reflexionado desde la pedagogía como una experiencia que lleva la promesa de hacerse presente, de tomar conciencia de sí y del otro. De hacer emerger esos rasgos que hablan de su profunda posibilidad de ser y estar dentro del mundo. Como saber que permite establecer las condiciones de existencia y constante transformación de la educación. Como relato generalmente imperfecto que puede ayudar a pensar de otro modo.

Atiende lo anterior, a reflexionar sobre la configuración de subjetividades, en las cuales el vínculo esté presente en el espacio escolar, comprendiendo estas subjetividades desde el hacerse consciente de la presencia del otro, que se constituye en un cuerpo, en una narración, en un espacio de relación.

### **3.3. Acerca de las experiencias pedagógicas.**

El concepto de experiencia es polisémico como lo menciona Jay (2009), su estudio no ha estado exento de controversias, en los primeros desarrollos del positivismo se presenta como una etapa del proceso investigativo, más referido a las ciencias empíricas, con los desarrollos del racionalismo, paulatinamente su valor va en detrimento por considerar que su estudio no permite el ejercicio de un juicio lógico e induce a error. Sin embargo, desde los estudios fenomenológicos la experiencia se reivindica como oportunidad de acceder a otro tipo de conocimiento de lo sensible, de lo religioso, de la vida humana, así Jay (2009) menciona dos elementos centrales en la experiencia, la vivencia, como momento pre-reflexivo, y la experiencia vivida, como momento en que es posible reflexionar sobre lo vivido. Para Jay la: “experiencia” es el punto nodal en la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada entre la dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual. (2002, p.11).

A la vez destacó la perspectiva de Van Manen (2003) quien evidencia en la experiencia vivida una estructura temporal, que no es posible entender del todo de forma inmediata, sino que necesita de procesos reflexivos por pertenecer al pasado y la cual quizá no pueda entenderse en toda su complejidad

Van Manen (2016), citando a Romano (2009), nos acerca a la fenomenología del acontecimiento, para expresar que este es el proceso de algo que ocurre y que nos abre al mundo de formas que no podemos anticipar. (p.218)

En el espacio del análisis educativo, en perspectiva sociológica Dubet y Martuccelli (1998) invitan a pensar la experiencia escolar como una manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Ello

conlleva una doble naturaleza: por una parte, el trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los posee a priori.

En dicho proceso, según los autores mencionados, los niños, las niñas, los jóvenes, los profesores, construyen su experiencia escolar (p.79). Estas lógicas de acción no pertenecen a los individuos, corresponden a las funciones de socialización, de distribución de competencias y de educación. En segundo lugar, está la integración que corresponde a la lógica de la acción donde el individuo se pone en perspectiva y adopta las normas, los roles y la organización social y la socialización es el proceso de interiorización de ese orden.

En ese sentido ser alumno es asumir este estatus, adhiriéndose a las normas formales y adoptando este rol. También es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y los grupos de referencia. Ello no significa que no haya tensiones (p. 80).

En las lógicas de acción del mundo escolar la estrategia corresponde a los intereses. Estos movilizan la construcción de una realidad limitada en función de los objetivos, de los recursos y de la posición de cada actor. Aquí la identidad está más forjada por sus recursos e intereses, dentro del conjunto social que se constituye en el lugar de competencias y de alianzas. Implica el aprendizaje de una capacidad estratégica. Se diferencia de la integración por la orientación de la acción para el logro de los propósitos. Implica la construcción de relaciones con los otros diferentes y en competencia (p.81).

La subjetivación se relaciona con la distancia de sí mismo y una capacidad crítica que hacen de él un sujeto, en la medida que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto, “su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad

de convicción crítica y de acción autónoma”. (p.82). En la subjetivación aparecen los intereses formativos de la escuela y las expectativas de los estudiantes, sus deseos e intereses (p.83).

Referidas estas características de las lógicas de acción en el espacio escolar se comprende que la construcción de la experiencia resulta de la combinación y articulación de estas diferentes lógicas de acción teniendo presente que la experiencia se transforma con el curso del tiempo, bajo la influencia de la edad y la posición escolar.

Como se ha venido afirmando, la escuela es un lugar en el que convergen un gran número de historias que en el día a día entretajan nuevas narrativas, porque las fuerzas relacionales que se entrecruzan dan pie a cimentar experiencias pedagógicas, producto de las constantes interacciones.

Si bien es cierto, muchas de estas interacciones se naturalizan, se vuelven cotidianas y pierden de alguna forma su potencia. Otras, se van sedimentando en la memoria de los protagonistas, para constituir huellas e incidir en nuevas rutas formativas. A estas formas narrativas que se van consolidando en la memoria, es a las que se denominarán experiencias pedagógicas. Así, lo pedagógico se asume como una construcción permanente de sentido, a partir de su potencial reflexivo.

En la perspectiva de Van Manen (2010) la experiencia pedagógica se compone al menos de tres elementos: las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas.

La situación pedagógica está orientada por un propósito que permite al maestro tomar perspectiva sobre la forma de dirigir el trabajo pedagógico con sus estudiantes, en ello se juega un lazo afectivo.

En la relación pedagógica estudiantes y maestros se encuentran en un espacio especial: están juntos en una unidad interactiva que constituye una relación (p.86)

La acción pedagógica del maestro mediatiza la influencia del mundo (p. 93) para animar los aprendizajes. De tal manera que situación, relación y acción pedagógica, interactúan y son interdependientes.

Al abordar el vínculo como factor esencial en las relaciones escolares, las experiencias de los diferentes sujetos participantes de las relaciones en un grupo son fundamentales para entender las construcciones de sentido que se forjan allí. Cuando Larrosa (2003) nos plantea las dimensiones de acontecimiento, alteridad, alienación, para la experiencia y las remitimos a la situación del encuentro en el espacio escolar de los estudiantes (que se reconocen y se construyen en sus diferencias) se puede entender su potencial para negociar los conflictos que ello suscite, en el entendido de no pretender cambiar al otro para asimilarlo a un deber ser.

Las dimensiones de reflexividad, subjetividad y transformación que el autor le asigna a la experiencia, permiten en el espacio escolar, volver sobre las situaciones, para pensarlas, discernirlas, apropiárselas, entenderlas y en esa medida, comprenderlas, dando paso a la intersubjetivación y al cambio.

El pasaje y la pasión, como dimensiones de la experiencia, posibilitan la transformación, al comprender que aquello que se adviene en la cotidianidad de la vida escolar es imprevisto. Deja marcas porque se vive y el hacer consciente esta vivencia, ejerce el poder de la apertura hacia lo nuevo o lo diferente.

En una perspectiva similar, Contreras y Pérez (2010, p.21) entienden la experiencia como aquello que moviliza el pensamiento ante lo que sucede en nuestras vidas. Y esto que lo

activa, sin duda es lo que, de alguna forma inquieta, marca, da que pensar. Es ese sentido de reflexividad que permite indagar, relacionar, comprender lo múltiple que se pone en juego en el espacio escolar.

Así, lo educativo está ligado a la experiencia, en la medida que sus actores se encuentran en ella cuando se hace significativa. En ese encuentro se permite la búsqueda del saber que ayuda a dilucidar el hacer, el estar con los otros y el ser con los otros. Como vivencia relacional, la experiencia pedagógica que es reflexiva (volviendo sobre sí misma en diálogo con búsquedas epistémicas que la doten de sentido) encuentra esos caminos, al permitir que los otros y el sí mismo, objetos de la relación, puedan ser explorados en perspectiva de la interlocución permanente de esa relación.

Encuentran los autores que la experiencia es tal, en cuanto está dotada de sentido y significado. Así puede orientar lo educativo presente en ella. Por lo anterior, proponen algunas 'notas' (advirtiendo que en ellas existe una cierta cadencia) encaminadas a precisar el concepto).

Entre las 'notas' propuestas, una se refiere a la vivencia como lo acontecido en espacios y épocas localizadas por personas atravesadas por emociones, sensaciones, ejercicios de la razón, con sentidos particulares de lo vivido. Lo anterior involucra otra 'nota' y es la implicación subjetiva; es decir, la forma particular como cada sujeto experimenta lo vivido. La impronta que adquiere para su ser vital, por ello se hace relevante detenerse a observar, a pensar lo que hace lo vivido en cada uno. Adquiere especial relevancia la irrupción de la experiencia, porque en cuanto tal, se caracteriza por la novedad que encarna al infiltrarse de manera imprevista en el curso de lo predecible, ya sea porque se presenta como un acontecimiento

novedoso o porque se le puede atribuir nuevos sentidos y significados a lo cotidiano vivido. Lo enunciado implica el estar inmersos en el mundo, referido a que todos hemos acumulado vivencias constituidas como aprendizajes que nos han marcado por los significados más o menos relevantes que les asignamos. En esta nota, se hace especial énfasis en la labor educativa, por considerarla campo de acción, de relaciones, de prácticas orientadas por un sentido de responsabilidad y compromiso.

Las siguientes 'notas' tienen que ver con la relación entre actividad y pasividad. Ello para enunciar que no siempre la experiencia está constituida por un movimiento incesante, sino que tiene que ver con procesos que permiten su emergencia y observancia. Es decir, como sujetos relacionales, somos capaces de poner en movimiento actividades que paulatinamente nos permiten realizar aprendizajes. En ese sentido experimentamos, pero a la vez podemos discernir cuáles de esas experiencias nos permiten mayor capacidad para sentir, hacer, conocer. La pasividad aquí está relacionada con una suerte de transformación que puede ser imperceptible en un inicio, pero que paulatinamente va cobrando significado para quien la vive.

En la 'nota' denominada la experiencia del tú, se observa que esta solo es posible en la relación misma (permitirse conocer al otro) pero a la vez, la relación que emerge en ese interactuar, con la plena certeza que no siempre se puede conocer todo del otro y de la relación. Es decir, vivir la relación como una experiencia. Al llevar esta reflexión al campo educativo, Contreras y Pérez (2010, p.30) advierten que la educación como experiencia, es hacer de la relación educativa una oportunidad para el encuentro, para la descentración, para dar la

oportunidad al otro de manifestar su expresión. Es dejarse tocar, decir, sin imponer al otro la propia mirada.

Además de las anteriores consideraciones, se muestra la sedimentación de la experiencia en saber, exponiéndose como lo vivido fraguado en ti, para indicar que las huellas, las marcas que deja la experiencia, permiten construir un sentido de lo vivido.

Tanto las dimensiones de la experiencia, consideradas por Larrosa (2003) como las notas propuestas por Contreras y Pérez (2010), ratifican el valor de la experiencia en el campo de la educación y la pedagogía porque se constituyen en una invitación para que todos los presentes en la relación escolar se permitan entrar en una dinámica distinta con el otro. Aceptando que quien los interpela, también los construye, y considerando que su actuar, a la vez interpela y construye al otro. Valorando y resignificando el encuentro desde el reconocimiento de la alteridad, en ejercicios de reflexividad, que dan paso a la vivencia y la apertura en el espacio relacional.

Es desde estos espacios de Inter subjetivación, que se puede interpretar al otro en sus capacidades, en sus sentimientos, en su experiencia de vida que son saber. Saber valioso para cimentar nuevas experiencias pedagógicas. Pero, sobre todo, para valorar la vida del otro que se constituye en mi propia vida, en la medida que permita la expresión de esa otredad como alteridad, es decir como responsabilidad por ese otro.

### **3.4. Acerca de la Discapacidad.**

Al abordar el tema de la discapacidad me interesa saber cómo la persona que la vivencia (sabiendo que hace parte de su ser, pero no es todo su ser), elabora procesos de subjetivación en

relación con las interacciones dadas en su grupo de origen, ello pasa por procesos de intersubjetivación en correspondencia con las representaciones que allí se tienen de la discapacidad, configurando parte de su identidad.

La identidad se comprende como una categoría dinámica, que pone en relación el yo con el nosotros y con los otros, configurándose en la medida que se van sedimentando procesos comunes y diferenciadores a la vez. Se entiende como no única, contextual y relacional. Hall (2003) advierte que esta categoría ha sido cuestionada en su forma tradicional de abordaje, es decir, como noción “integral, originaria y unificada” (p.12), siendo deconstruida y resignificada desde diferentes posturas teóricas, para permitir seguir pensando en asuntos importantes sobre los sujetos.

Sen (2007) muestra que uno de los elementos de la identidad lo conforma la importancia que damos a la historia compartida y al origen, como formas de vernos a nosotros mismos. Insiste que, sin embargo, esa no es la única forma de percibirnos pues podemos tener sentidos de pertenencia distintos y la importancia que damos a una u otra forma de sentirnos y vernos depende de los contextos.

Para Appiah (2007), estos elementos contextuales surgen de las relaciones al interior del grupo, por tanto, pueden ser previas a la cultura (p. 114). Retomando el concepto de Hacking sobre “nominalismo dinámico” (p.115) establece que muchos grupos humanos comienzan a existir a partir de la invención de etiquetas para determinados conjuntos de personas. Esta postura es importante para comprender las nominaciones que a lo largo de la historia han recibido las personas con discapacidad, pues las etiquetas, como lo expresa el autor, una vez que

se aplican “pasan a tener efectos sociales y psicológicos”, en términos de cómo las personas se conciben a sí mismas y conciben sus proyectos. (p.117).

En consecuencia, es importante entender que para ello se establecen unos procesos de identificación que requieren una concepción social acerca de la etiqueta, por lo cual es suficiente que se dé una “superposición aproximada de las clases seleccionadas bajo este tipo de etiqueta” (p.117). Además, que exista un proceso de internalización de estas etiquetas, de este modo se le atribuye una dimensión narrativa que permite la construcción de un relato acerca de sí mismo en relación con otros que pertenecen a grupos más amplios. En ese sentido, los procesos de identidad exigen ciertas normas de comportamiento en relación con los otros.

En el caso de la discapacidad, las narraciones que se encuentran y que pueden dar cuenta de la configuración de estas identidades dejan ver un incesante proceso de exclusión, marginación y segregación. En el curso de la historia de occidente se ha nombrado en términos de anormalidad, déficit, necesidad, diversidad funcional, capacidades diferenciales. Estas enunciaciones por supuesto surgen en determinados momentos históricos y aluden a las características que en cada uno de estos se le asigna.

Rodríguez y Ferreira (2010), desde el ámbito de la sociología, presentan los cambios que se han venido operando alrededor de las conceptualizaciones sobre discapacidad, discursos que al sedimentarse se empiezan a configurar como relatos acerca de la misma. Aluden los autores al modelo rehabilitador, también denominado modelo tradicional. Ellos, explican que dicho modelo está centrado en las deficiencias de las personas, en su “enfermedad. Así, las personas con discapacidad son consideradas como sujetos merecedores de caridad, de cuidado permanente, improductivas, de esta forma las limita y excluye para participar en la vida de la

sociedad, enmarcándolas dentro de una visión asistencial. Junto a este modelo y en gran parte por la decisión de las personas con discapacidad en la lucha por sus derechos, aparece el paradigma de vida independiente, en él prevalece la posibilidad de la autonomía como forma de tomar el control de sus propias vidas.

Presentando algunas coincidencias con la noción de vida independiente, que emerge principalmente en Estados Unidos, desde mediados del siglo XX, los países escandinavos fueron los pioneros en el desarrollo del principio de normalización. Así, Van Steenland (1991) referencia la importancia de que las personas con discapacidad puedan llevar una vida común en los ámbitos cotidianos en los que todo el mundo se desenvuelve, para ello presenta los postulados de Nirje (1969) y Wolfensberger, (1972) quienes afirman la necesidad del acceso al "uso de medios culturalmente valorados para permitir que la gente viva vidas culturalmente valoradas" (p.26).

En ese sentido, se empieza a reconocer la necesidad de espacios de intercambio en la perspectiva de forjar una vida más digna para todas las personas. Sin duda alguna los movimientos civiles a favor del reconocimiento de poblaciones minoritarias que se generaron en la década de los 60 del siglo pasado, también tienen incidencia en la población con discapacidad. Así se inicia, desde esta misma población, el movimiento por una vida digna que implica la participación en todas las convenciones, foros y espacios de discusión sobre políticas orientadas al logro de los derechos comunes a todas las personas. Aquí la identificación de una condición encuentra en la narración de la experiencia de vida un espacio para posicionarse y reclamar sus derechos. Como lo describen Ruíz y Prada (2012), la identidad, la narrativa, la memoria y el

posicionamiento dan paso a la construcción de una subjetividad política, en la búsqueda de un lugar de enunciación y de reclamación de los derechos de las personas con discapacidad.

Es preciso entonces, reconfigurar el lenguaje para posicionar desde allí su derecho a ser y estar con los otros, para que desde estos procesos puedan optar por las diferentes filiaciones de su identidad sin que éstas se constituyan en obstáculo a su posibilidad de lograr una vida digna.

A partir de esta postura, el énfasis de las subsiguientes narrativas se va a centrar en el acceso a los derechos. Así, el modelo social se caracteriza por plantear una nueva conceptualización sobre la discapacidad presentándola como el resultado de la interacción entre la persona y el entorno; considera que ésta –la discapacidad- se presenta en relación con una falta de adecuación del entorno y no es una consecuencia directa de la deficiencia de la persona, en otras palabras, es la sociedad la que crea las barreras. Para Rodríguez y Ferreira (2010), se pasa de un nivel de lo individual, a un nivel de lo colectivo, caracterizando al modelo por su acento en la lucha por los derechos. Sin embargo, analizan que, a estas formas explicativas de la discapacidad, las subyacen posturas en las que:

la “naturalización” del substrato fisiológico en el que se ancla la discapacidad, la insuficiencia o impedimento, pues el organismo humano, el cuerpo, es reducido a mero substrato material, receptáculo neutro de la existencia humana sobre el que no opera ningún tipo de condicionamiento social. Lejos de eso, es precisamente en el cuerpo donde se instalan todos los disciplinamientos de que son objeto las personas, con y sin discapacidad, en las sociedades actuales. (p.291)

El anterior análisis permite observar que en este tipo de narrativas no se problematizan las relaciones de poder y contención sobre el cuerpo, es decir el problema del cuerpo sigue

recayendo sobre el déficit y la relación con los grupos se presenta en términos de las barreras al acceso o al derecho. Es importante destacar que muchas veces los miembros de las sociedades no advierten que sus actitudes o los diseños que enmarcan los entornos se constituyen en obstáculos para las personas con discapacidad, porque se han habituado a la idea del déficit.

Inspirado en el modelo de vida independiente surge el modelo sobre Diversidad Funcional. De acuerdo con Rodríguez y Ferreira (2010), con él se pretende superar la concepción de lo que le hace falta a la persona para potenciar sus capacidades.

la diversidad funcional, eludiendo la problemática de las capacidades, conceptualiza el fenómeno en términos de una singularidad funcional, de desenvolvimiento, apunta a la riqueza de un universo social de lo humano crecientemente caracterizado por la diversidad. En lugar de partir de una insuficiencia, lo hace, podríamos decir, de una “originalidad”, potencialmente, entonces, creativa y enriquecedora. (p.305).

Palacios y Romañach (2006), explican la diversidad funcional, como una condición inherente al ser humano que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial. En ella, aflora su carácter de conflicto social que, de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, alcanza a todos los seres humanos (p.111). El énfasis de esta perspectiva se presenta en torno a la dignidad humana.

Esta lectura de la diversidad funcional se puede complementar con la propuesta de Nussbaum (2012) sobre crear capacidades, en este texto la autora dedica algunas páginas a la población con discapacidad, para indicar la necesidad de aumentar las capacidades de las personas que padecen algunas de las muy variadas discapacidades físicas o mentales que pueden afectarles en su curso vital (p.178). Para Nussbaum la capacidad se enmarca en el enfoque de

desarrollo humano o de capacidades al que define como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica (p.38).

Nussbaum (2012), retomando a Sen (2010), define las capacidades como las libertades sustanciales: conjunto de oportunidades interrelacionadas para elegir y actuar (p.40). En este sentido las capacidades no se refieren únicamente al potencial de una persona sino a las oportunidades que se le brindan en términos económicos, políticos y sociales para desplegarlas en condiciones que permitan el ejercicio de la libertad. Apunta este enfoque también a la dignidad humana vista como la capacidad de agencia de la persona o capacidad de acción, que exige ser desarrollada de acuerdo con sus particularidades referidas a sus anhelos, esfuerzos, motivaciones (p.51).

En términos de justicia y de acceso a derechos se encuentra también la perspectiva de enfoques diferenciales, que contempla a las personas con discapacidad como uno de los grupos poblacionales objeto, para aplicar las políticas públicas de manera que atiendan sus particularidades bajo los ideales de equidad, igualdad y justicia. (Arteaga,2012. p.23).

Reuelta y Hernández (2021), desde la lectura de las teorías críticas sobre la discapacidad problematizan el concepto para evidenciar cómo este ha sido construido desde las lógicas de dominación, de exclusión y de opresión. Así, los autores muestran como desde lógicas y epistemes diferentes se explica la discapacidad buscando trascender los binarismos presentes en los modelos tradicionales. Ellas han identificado tres ejes:

a- Poder, producción de los cuerpos y opresión internalizada: En este eje asignan los estudios sobre biopoder y producción de sujeto; sujetos inscritos con la diferencia (estigma); la

ideología de la normalidad y el capacitismo; el resultado de los dispositivos: la opresión internalizada.

b- Interseccionalidad e identidades múltiples: En este eje muestran los estudios sobre: Feminismo y discapacidad; sexo, sexualidad y discapacidad, discapacidad racializada.

c- Ensamblajes posthumanos: Humanos y no humanos, se constituyen en la superación de la normalidad. Cyborg. (p.21).

Enunciadas las diferentes perspectivas sobre la discapacidad, en coherencia con una propuesta que antepone a la persona sobre un rotulo o un diagnóstico, asumo la discapacidad como una noción construida socio históricamente desde marcos normativos capacitistas que promueven un ideal de cuerpo y mente. Por esta razón considero relevante pensarla como una forma de vida siempre dispuesta a tocarnos para hacernos vivir una experiencia que, en términos de Sedgwick (2003), nos estaría acariciando, conectando, alcanzando y abrazando a través del carácter relacional e interdependiente de nuestra vulnerabilidad. (Maldonado, J. 2020, p.46)

### ***3.4.1. Acerca de la Discapacidad Intelectual.***

En Colombia el DANE caracterizó a la población con discapacidad en el Censo realizado en 2018 teniendo en cuenta el modelo de funcionamiento humano propuesto por la ONU en 2010, que conceptualiza dicho funcionamiento como la capacidad que tienen las personas en su vida diaria para subsistir, auto cuidarse, ser independientes, participar de la vida en familia y la comunidad. En total encontraron que 3.134.036 personas tienen dificultades en el funcionamiento humano, de este total un 7% presenta dificultades para aprender, recordar, o tomar decisiones por sí mismo. (DANE, 2019, pp. 4, 8,24). Aunque el modelo no lo precisa, estas dificultades se corresponden con las experimentadas por las personas con DI.

Las personas con DI, de acuerdo con los datos arrojados por el Censo 2018, constituyen una minoría poblacional que generalmente se nombra en los estudios particulares que sobre ella se hacen, pero que en los trabajos que incluyen otras minorías, entra dentro del indeseable otros. Como lo plantea Parrilla (2002), citando a Slee (1997) el tema de las exclusiones en la escuela ha sido trabajado como construcción conjunta desde la clase, la cultura, el género, ignorando las discapacidades.

Se considera relevante preguntar por la forma como se van configurando las identidades de las personas con discapacidad intelectual, ¿cómo emergen las narrativas en torno a ellas? y de una u otra forma preguntarse ¿cómo estas narrativas permiten per formar o no, una identidad discapacitante? Por ello revisé algunas narrativas que permiten explicar la discapacidad, en diálogo con las conceptualizaciones sobre identidad y subjetividad.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, la conceptualización sobre la DI se enmarca en los modelos explicativos de la discapacidad en general. En principio ligada al modelo médico-rehabilitador centrado en el déficit y a los desarrollos en psicometría como forma para validar el diagnóstico.

De este modo a lo largo del siglo XX se le denominó Retraso Mental, porque una de las formas que encontraban los psicólogos y médicos psiquiatras para estudiar los procesos mentales, era a través de las personas con DI, puesto que el procesamiento de la información que ellas hacen es más lento. En ese sentido es que se aplica el término retraso.

Sin embargo, los estudios sobre discapacidad y la emergencia del modelo social, permiten una revisión del concepto por parte de la Asociación Americana de Retardo Mental a partir de 1992. De este modo, la Asociación adopta una perspectiva ecológica para explicar que:

La noción de discapacidad intelectual se engloba dentro de la categoría general de discapacidad. La discapacidad intelectual ha surgido para enfatizar una perspectiva ecológica que se centra en la interacción persona-ambiente y reconoce que la aplicación sistemática de apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano (Schalock, R. Luckasson R. Sjögren K .2007, p.7).

De este modo también cambian las denominaciones de los grupos, las asociaciones y los centros de investigación dedicados al estudio de este grupo poblacional migrando, por ejemplo, de Asociación Americana de Retraso Mental a Asociación Americana de DI.

Por ello, la definición de DI se fundamenta en la interacción entre la persona que la vive y su ambiente social, en consecuencia, desde los entornos se deben proveer apoyos reconociendo sus necesidades y potenciales.

Acompañando a esta definición de la DI, se contemplan las siguientes condiciones para aplicar operativamente el concepto:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará (Verdugo, M y Schalock, R.2010, p. 1).

Paralelo al trabajo de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual, también se encuentran las clasificaciones del DSM-5 y el CIE 11, en ellas prevalece la descripción médica, pero a la vez una apertura para observar las afectaciones sociales y ambientales en su caracterización. Este tipo de clasificaciones son importantes porque constituyen la base para que los gobiernos asuman responsabilidades frente al tipo de servicios que deben brindar a las personas con DI.

En estas actualizaciones de los sistemas de clasificación, se establecen novedades como que no se defina que la DI se presenta antes de los 18 años, sino dentro del periodo de desarrollo de la persona, además se determinan tres dominios para la evaluación:

- Conceptual (académico): incluye las competencias en memoria, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento matemático y adquisición de conocimientos prácticos, entre otros.

- Social: implica el reconocimiento de los pensamientos, sentimientos y experiencias de los otros, empatía, habilidades de comunicación interpersonal para la amistad y criterio social, entre otros.

- Práctico: incluye el aprendizaje y la autonomía en los diferentes ámbitos de la vida diaria, tales como el cuidado personal, responsabilidad y organización en sus tareas escolares o laborales, manejo del dinero, de su tiempo libre y recreación, autocontrol de sus conductas, entre otros. (Wahlberg, sf, p.6)

Como se observa, el avance en términos de evaluación y caracterización de la DI ha sido notable, antes el criterio prevalente estaba dado por la valoración del Cociente Intelectual, pero paulatinamente se incorporan aspectos contextuales, sociales, ambientales.

Es importante destacar que en la actualidad las personas con DI participan de forma más amplia en la vida escolar, académica y productiva a la vez su voz se integra a procesos investigativos y de producción de conocimiento en torno a sus necesidades, sentires y propuestas de acción sobre políticas, planes, programas que les afectan.

#### **4. Referentes Metodológicos.**

##### **4.1. Indagar en lo cercano. La etnografía: un camino posible.**

La investigación la hice desde un enfoque cualitativo entendiendo que la realidad a indagar se da en la vivencia de las personas, en las relaciones que construyen día a día, en los sentidos que las asignan a estas experiencias. En términos de Vasilachis (2006), lo que

caracteriza la investigación cualitativa se puede considerar en torno a tres cuestiones, el quién y qué se investiga, las particularidades del método y la finalidad de la investigación (p.29).

Frente a quién y qué se investiga se ha de tener en cuenta que, siendo la investigadora, cumpla la función en mi colegio de realizar el apoyo a los procesos de inclusión, por esta razón la investigación se encuentra profundamente cruzada por esta vivencia. Investigo sobre las experiencias del vínculo que se dan en el espacio escolar del Colegio Vista Bella en torno a las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares y con sus profesores.

Esta investigación tiene el rasgo de ser multimétodica, porque utilizó al menos dos vertientes para el proceso, por una parte, una perspectiva etnográfica en el trabajo de campo, la recolección de la información, la interpretación y el análisis, por otra parte, me valgo de los procesos de codificación de la teoría fundamentada para enriquecer el proceso analítico.

Es reflexiva porque a partir del ejercicio de triangulación contraste las diferentes visiones de lo indagado, luego realizo una comparación con las fuentes teóricas y me aproximo a la comprensión de la realidad empleando métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto, teniendo presente una realidad situada con base en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.

Entonces, como investigadora, pretendo comprender las múltiples visiones de las experiencias del vínculo pedagógico en el Colegio Vista Bella, para permitir emerger los significados asignados por los estudiantes con discapacidad intelectual, sus pares y sus profesores a la vivencia de las relaciones escolares desde sus particulares experiencias, para así,

enriquecer y alimentar el campo de discusión en aras de proyectar construcciones alternativas al reconocimiento y valoración de la diferencia en el espacio escolar.

#### ***4.1.1. Diseño de la Investigación.***

En el marco de la investigación cualitativa formulé un diseño a partir de una perspectiva etnográfica en la cual utilicé para el trabajo de campo la observación, las entrevistas, el grupo focal, la técnica de fotovoz, la historia de vida y la revisión documental, para de esta forma acercarme a las relaciones del vínculo en la escuela en términos de entender cómo en estas se constituyen. Siguiendo a Restrepo (2016):

la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). (p.16).

En consecuencia, como investigadora soy participe de las vivencias en la escuela, pero a la vez busco comprender el significado de estas vivencias para mis colegas profesores y para los estudiantes con discapacidad intelectual y sus pares. Esta situación presenta oportunidades relacionadas con el conocimiento de la población y del contexto, pero a la vez limitaciones en términos de las resistencias que existen en algunos de los actores para interactuar en el marco de

una investigación que busca comprender las relaciones escolares entre los estudiantes con DI y los diferentes miembros de la comunidad educativa.<sup>18</sup>

#### ***4.1.2. Proceso e instrumentos para la recolección de datos.***

##### **- Entrevistas.**

El diseño de las entrevistas lo hice teniendo presente lo planteado por Restrepo (2016), quien afirma que la entrevista etnográfica se considera como un diálogo formal orientado por un problema de investigación (p.54), en este sentido, referido a entender: ¿cómo se configura una pedagogía del vínculo en la escuela a partir de la comprensión de las experiencias vividas por los estudiantes con Discapacidad Intelectual en sus relaciones con sus profesores, con sus compañeros, en la vida escolar y en los procesos curriculares?, por esta razón se buscó: comprender a partir de la experiencia de los profesores, de los egresados, de los estudiantes con

---

<sup>18</sup> La aplicación de técnicas e instrumentos de investigación la he venido adelantando desde abril de 2022 y hasta abril de 2024. Lo anterior porque las dinámicas escolares no han sido estables. En los últimos dos años la institución ha tenido tres rectores, esto incide en términos de los permisos para el uso de espacios o tiempos para la aplicación de los diferentes instrumentos.

Además, desde agosto de 2023, se vienen realizando obras de infraestructura que han forzado la necesidad de rotar la población por las diferentes sedes, en ese sentido cuando una de las instalaciones de las tres sedes es intervenida, los estudiantes toman sus clases en las otras dos. Ello ha obligado a realizar planes de contingencia con reducción de periodos de permanencia y hacinamiento en los espacios escolares. En ese sentido, también se ha visto afectado el desarrollo del proyecto, por los imprevistos que surgen durante las observaciones, los trabajos de foto voz y las entrevistas.

DI y sus pares cómo se viven las relaciones escolares para entender cómo se configuran los vínculos entre los diferentes actores.

Estas entrevistas se plantearon de forma semi estructurada, con una intencionalidad específica dentro del estudio, se respondieron de forma abierta, así, por una parte, le permitieron libertad al entrevistado para hablar sobre los aspectos tratados y, por otra parte, el entrevistador pudo profundizar en aspectos relevantes del problema. De esta forma, *la entrevista permite contrastar de manera formal y sistemática lo que ya se conoce mediante el trabajo de campo que la antecede y la posibilita.* (p.57)

**- Entrevistas con Profesoras.**

En un primer momento en el año 2022 se realizaron siete entrevistas con profesoras del colegio. Dos de ellas, de apoyo a la inclusión, tres directoras de curso en los grados de preescolar, segundo y tercero y dos del área de expresión en música y danzas. (Anexo 1).

Los criterios para ser entrevistadas tuvieron que ver con su experiencia en el trabajo con estudiantes con DI y la disposición para colaborar en el estudio. En el caso de las profesoras de música y danzas el criterio se relaciona con las posibilidades expresivas que brindan estos espacios a los estudiantes con DI.

El objetivo de la entrevista era comprender a partir de la experiencia del profesor, cómo se viven las relaciones con sus estudiantes con discapacidad intelectual y entre estos últimos y sus pares.

Así, la entrevista tenía tres partes, una primera destinada a recabar datos sobre la formación del profesor y a su experiencia profesional con estudiantes con DI, una segunda parte orientada a conocer aspectos sobre su relación personal y pedagógica con los estudiantes con DI

y una tercera parte pretendía conocer cómo se presentaban las relaciones entre los estudiantes con DI y sus pares.

Un segundo grupo de entrevistas a profesoras lo llevé a cabo después de realizar procesos de observación en los grupos en que ellas orientaban sus clases. (Anexo 2). En esta oportunidad la entrevista tenía un carácter abierto a partir de reconocer la experiencia de las profesoras en el trabajo con los estudiantes con DI y sus pares, teniendo presente los planteamientos de Guber (2001), quien menciona que: se trata de seguir abriendo sentidos pero en determinada dirección con mayor circunscripción y habiendo operado una selección de los sitios, términos y situaciones privilegiadas donde se expresa alguna relación significativa con respecto al objeto del investigador (p.p.92-93)

En consecuencia, consideré relevante entrevistarlas con el ánimo de profundizar en la descripción de las relaciones entre los estudiantes, las estrategias pedagógicas implementadas, los alcances y limitaciones en el desempeño de los estudiantes con DI y la relación que ello tenía con las dinámicas del grupo.

Este segundo grupo de entrevistas lo efectué en septiembre de 2023, participaron las directoras de los cursos segundo, tercero y quinto, además la profesora de español de grado séptimo. Los criterios tenían que ver con ser profesora del grupo donde se realizaba la observación y tener disponibilidad de tiempo para realizar la entrevista.

- **Entrevistas con egresados.**

En mayo de 2022 hice dos entrevistas con egresados. (Anexo 3). Los criterios de selección se relacionaban con haber estudiado con estudiantes con DI, haber participado en el Coro del Colegio Vista Bella y querer participar en la investigación. En estas entrevistas busqué

entender su percepción sobre las relaciones del vínculo entre los estudiantes con DI y sus compañeros.

Como recurso, utilicé fotos de los estudiantes con DI que participaron en el Coro, con los cuales ellos tuvieron la posibilidad de interactuar durante su proceso formativo, el procedimiento consistió en que los estudiantes entrevistados elegían una imagen y empezaban a describirla, evocando situaciones y describiendo aquello que promovía los vínculos o los dificultades. Se explora sobre los vínculos construidos, las fortalezas u obstáculos en las relaciones.

- **Grupo Focal.**

En términos de conocer las experiencias de los estudiantes con DI que se han formado en el Colegio, consideré importante realizar la técnica de Grupo Focal por las características metodológicas que este me ofrecía: “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”. (Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. 2013.p.56).

Para Martínez (2012), citando a Sandoval (1996), la entrevista focal es una técnica semiestructurada y, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. La configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica.

En ese sentido convoqué en mayo de 2022 a cinco egresados con DI, quienes tenían en común haber participado en el coro, con ellos el diálogo se generó en principio a partir de fotos

como una forma de propiciar el recuerdo y favorecer la conversación sobre las experiencias vividas en el Colegio. También, en el desarrollo del grupo focal se tuvo en cuenta las interacciones que fueron presentándose en el grupo, las reacciones de los participantes, promoviendo la participación con audios y vídeos de sus experiencias en el Coro. (Anexo 4).

El objetivo fue conocer su percepción sobre las relaciones de amistad, compañerismo o apoyo que pudieron consolidar en su tiempo de permanencia en el colegio, así como los obstáculos y desafíos que vivieron en este tiempo.

#### **- Relato autobiográfico.**

De acuerdo con Juliao, C. (2021), en el relato autobiográfico, existe una intención de elaborar sentido sobre las experiencias vividas a partir de los recuerdos de quien escribe. El narrador busca encontrar articulaciones entre diferentes aspectos de su vida con relación a circunstancias que desea describir para dotar de significado una situación que es socialmente compartida por un grupo. Así, el relato no solamente se queda en el rango de lo individual, sino que adquiere relevancia para otros dentro de un contexto particular.

Por tanto, visitar los recuerdos de mis vivencias con relación a la intención de la investigación, me permitió dialogar con el contexto en que me formé, las situaciones que fueron enmarcando mi tránsito por la pedagogía, desde mi experiencia personal como profesora y como investigadora interesada en comprender cómo se presentan en las relaciones las experiencias del vínculo.

En ese sentido planteé en mi ejercicio un marco contextual sobre mis inicios, mi formación pedagógica, mi ejercicio profesional y luego los momentos significativos en las relaciones escolares con seis de mis estudiantes con DI.

- **Observación Participante.**

La observación participante constituye uno de los rasgos sobresalientes en la perspectiva etnográfica, (Restrepo, 2016, p.39), de hecho, esta circunstancia incide en la formulación de mi proyecto de investigación dado que la experiencia de primera mano que tengo sobre el trabajo pedagógico con estudiantes con DI en un ambiente de educación formal fue el que me permitió la emergencia de las preguntas investigativas. Por supuesto esta experiencia está acompañada de la oportunidad de observar, de ser partícipe de las prácticas educativas y de reflexionar sobre las mismas.

En términos de Guber (2001, p.57) *La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población.* Así, de forma directa e indirecta he participado de las vivencias de mi comunidad educativa, he observado los procesos, pero a la vez he sido partícipe de los mismos, por ello en el diseño de la investigación fue importante plantear un grupo de observaciones sistemáticas en cuatro cursos donde asistían estudiantes con DI para reconocer sus experiencias del vínculo en las relaciones escolares con su profesora y compañeros en el espacio de la clase.

Las observaciones en los grupos se adelantaron en el periodo comprendido entre noviembre de 2022 y septiembre de 2023. Los criterios para escoger los grupos más pertinentes

fueron: la presencia de estudiantes con DI y la disposición de los directores de curso o profesores de área para permitir la observación y el registro. (Anexo 5).

En estas observaciones se recogían datos del curso como número de estudiantes, número de estudiantes con DI, actividad, propósito de la actividad, relaciones, apoyo y motivación, disposición del aula, materiales, producciones de los estudiantes, valoración de la producción de los estudiantes.

Para las observaciones se concertó con los docentes que mostraron disponibilidad los espacios para su realización, estando condicionadas a la asistencia de los estudiantes con DI. En diferentes oportunidades fue necesario reprogramar porque los estudiantes con DI no asistían o por actividades del colegio.

- **Fotovoz.**

Con el objetivo de propiciar la expresión de los estudiantes con DI, consideré la técnica de fotovoz como un instrumento adecuado para recuperar las miradas de la experiencia escolar de los estudiantes con DI. En el entendido que, este método de investigación busca que las personas utilicen la fotografía para documentar sus vidas, y de esta manera, valida el conocimiento local desde su propia perspectiva y da voz a las comunidades que, tradicionalmente, han sido silenciadas por su condición de marginalidad. (García, M., & Spira, G. 2008).

En esta actividad participaron cinco estudiantes, los criterios para su selección tuvieron que ver con: ser un estudiante con DI y demostrar interés por participar en el ejercicio, el objetivo era: conocer cómo vivencian los estudiantes con DI las relaciones escolares con sus

profesores, sus compañeros, y otros actores educativos a través de la técnica de fotovoz. (Anexo 6).

Los estudiantes con DI usando la cámara de un celular mostraban aspectos relevantes de su vida en el colegio con respecto a las relaciones con sus compañeros en situaciones de juego, en clase, en el recreo. También a los amigos cercanos, profesores preferidos, compañeros con quien quisiera jugar o trabajar. Además, sobre otros actores educativos que los hacen sentir acogidos e importantes. Luego en la medida de lo posible, se conversaba con ellos sobre las imágenes, esta actividad se realizó durante el mes de septiembre de 2023.

Aquí destaco la importancia de dar el poder del uso de la imagen a los estudiantes quienes elegían los aspectos a plasmar a partir de sus gustos, preferencias o de aspectos que les generaban rechazo.

En el desarrollo de esta metodología, cobra gran importancia que las fotografías sean tomadas por personas de la misma comunidad, a nivel de “la base”, sin considerar ningún privilegio jerárquico. Son ellas quienes plasman en cada imagen su propia mirada de la realidad cotidiana que las rodea. (García, M., & Spira, G. 2008. p. 66)

#### **- Revisión de Documentos Institucionales.**

La revisión de los documentos institucionales me permitió dar alcance al segundo objetivo específico para explicar el lugar que se asigna al conocimiento académico en las relaciones escolares de los estudiantes con DI en términos de visibilizar líneas de acción que permitan pensar una pedagogía del vínculo.

Los documentos institucionales trabajados fueron: el Manual de Convivencia, en los aspectos relacionados con el enfoque del colegio acerca de los estudiantes con DI, mecanismos de ingreso, permanencia y egreso, solución de conflictos. El SIE<sup>19</sup> con respecto al PIAR<sup>20</sup>, sistema de evaluación, criterios de promoción y por último la revisión de cuatro para trabajar sobre la caracterización de los estudiantes y los ajustes razonables.

**Tabla 1**

*Tabla resumen sobre instrumentos.*

<b>Técnicas.</b>	<b>Nº de instrumentos aplicados.</b>	<b>Participantes</b>
------------------	--------------------------------------	----------------------

<sup>19</sup> Sistema Institucional de Evaluación. Este documento se encuentra al interior del Manual de Convivencia.

<sup>20</sup> PIAR. Plan Individual de ajuste razonable.

Entrevistas a profesores	7 iniciales	7
	4 profundización	4
Grupo focal egresados con DI	1	5
Entrevistas a egresados	3	3
	<b>Grado 701</b>	<b>3</b>
Observaciones	<b>Grado 301</b>	<b>2</b>
	<b>Grado 101</b>	<b>2</b>
	<b>Grado 501</b>	<b>2</b>
	<b>Grado 101</b>	<b>2</b>
Fotovoz	<b>Grado 201</b>	<b>1</b>
	<b>Grado 701</b>	<b>1</b>
Relato autobiográfico.	1	<b>Investigadora</b>
Revisión de documentos institucionales.	1	
Manual de Convivencia.		<b>1 Documento</b>
Sistema Institucional de Evaluación (SIE).	1	<b>1 Documento</b>

PIAR	4	<b>Grado 101</b>	<b>1</b>
		<b>Grado 501</b>	<b>1</b>
		<b>Grado 301</b>	<b>1</b>
		<b>Grado 701 </b>	<b>1</b>

---

**Elaboración propia.**

#### ***4.1.3. Los Participantes.***

En el desarrollo de la investigación participaron estudiantes, egresados y docentes del colegio, quienes colaboraron con total disponibilidad en la aplicación de los instrumentos para recoger y construir los datos que me permitieron acceder a la información. A continuación, hago una breve presentación de ellos iniciando por los egresados.<sup>21</sup>

- **Vilma:**

Llegó al colegio para cursar segundo grado, tenía 8 años, era una niña muy linda, cariñosa y amable. La mamá la protegía mucho porque en su infancia temprana fue sometida a una operación del corazón y esto hacía que necesitara algunos cuidados extras en actividades que requerían esfuerzo físico.

En lo conceptual Vilma podía cumplir con los desempeños del curso en niveles básicos, en niveles complejos de la lectura, la escritura y las matemáticas, requería apoyos con

---

<sup>21</sup> Los nombres de los participantes han sido modificados teniendo presente los términos éticos de la investigación.

materiales gráficos, con aplicaciones que integraban sonido e imagen, con materiales concretos, con apoyos emocionales para favorecer su motivación. Se destacaba en las danzas, área en la cual participaba con mucho ánimo y dedicación.

En la parte social, Vilma presentaba un importante componente de ansiedad, cuando las cosas no salían como ella quería, se irritaba y se volvía impulsiva. Estos episodios se volvieron más fuertes porque ella vivió violencias de carácter físico y psicológico. Todo ello ha tenido repercusiones en su vida adulta, en el transcurso de sus estudios de bachillerato tenía frecuentes problemas tanto con sus compañeros como con los profesores. Estos problemas se generaban por las inseguridades que ella sentía con respecto a la relación afectiva que mantenía con su amigo Diomedes, entonces por celos peleaba con sus amigas cercanas. Con los profesores las dificultades se presentaban porque ella continuamente dejaba de asistir a clases para estar con Diomedes.

Sin embargo, su participación en el coro y en actividades del colegio donde podía demostrar su liderazgo le ayudaron a superar las dificultades y a graduarse.

En el ámbito de lo práctico ella era independiente en su cuidado personal, en la realización de sus trabajos escolares, pero aún requiere apoyo en el uso del transporte público y el dinero.

### **Diomedes:**

Ingresó al grado transición con 7 años, la principal preocupación para la profesora del grupo era la necesidad de apoyos en la comunicación verbal, en la independencia en las actividades básicas cotidianas como alimentarse e ir al baño, Sin embargo, la profesora buscó estrategias para que el niño avanzara paulatinamente en sus posibilidades para relacionarse con

los compañeros. Aquí fue fundamental el apoyo de la mamá de Diomedes quien acompañaba el proceso, estando pendiente para acudir al colegio cuando la llamaban e iniciando el proceso de apoyos con terapias para el niño.

En lo conceptual Diomedes adquirió la lectura y escritura en cuarto grado, él tenía mayor habilidad en los procesos lógico-matemáticos.

En la parte social y afectiva su principal soporte lo constituye Vilma. Diomedes demostró sentido de superación, avanzando tanto en sus procesos académicos como sociales. Participó en el Coro, allí manifestó su liderazgo y poder de convocatoria con sus compañeros con DI, a los cuales ayudó a ingresar.

En el ámbito de la práctica, él muestra habilidades de independencia y autonomía en las actividades de la vida cotidiana, pero requiere apoyos para el uso del transporte público. En la actualidad él es paseador de perros, actividad por la cual le pagan.

- **Hernando:**

Hernando llegó al colegio con 10 años de edad para el primer grado. En lo conceptual él tenía predilección por trabajar en el computador, solo con unas pocas instrucciones aprendió a encenderlo, buscar el programa Encarta, en este le llamaba la atención los audios sobre procesos históricos como la segunda guerra mundial y sus protagonistas, también la música clásica. De esta forma aprendió a leer y escribir. Demostró una gran capacidad para memorizar hechos históricos, además tenía una voz excepcional.

En lo social - afectivo a Hernando no le gustaba estar en la calle, por esa razón, llevarlo a un parque o tratar de que participara en una salida pedagógica se convertía en un gran

problema. En general Hernando era muy reconocido y querido por todos los profesores, por las personas de servicios generales y por todos sus compañeros.

En el ámbito práctico tenía independencia y autonomía en actividades básicas cotidianas, en la realización de sus tareas y trabajos, pero necesitaba apoyos en el manejo del dinero y en el uso del transporte público.

**Sarái:**

Sarái llegó al colegio para cursar segundo grado, tenía 8 años. En el ámbito social y afectivo se destacaba por el buen trato que tenía con todas las personas que la rodeaban, ella siempre llevaba una muñeca de acompañante, su sonrisa, buen ánimo y alegría, eran su sello personal.

Esta actitud hacía que tuviera muchos amigos y amigas, que encontraría colaboración de todos sus compañeros. Ella tenía una especial habilidad para la danza, de esta forma su participación en esta clase era muy destacada, a la vez su presencia en las jornadas culturales del colegio.

Ella precisaba apoyos en su lenguaje verbal expresivo, este aspecto se trabajaba con terapia de lenguaje y con actividades de rondas y cantos que facilitaban a la niña lograr mejores niveles de articulación. A la vez la Corporación Síndrome de Down, acompañaba el proceso académico de la niña.

En lo conceptual, necesitaba apoyos en los procesos de lectura, escritura y en las actividades matemáticas. Los ajustes razonables estaban encaminados a favorecer la identificación de las nociones y conceptos a través de gráficos u otros elementos visuales que ayudarán a su comprensión.

Sarái mantuvo relaciones muy afectuosas con sus profesores, compañeros y demás miembros de la comunidad educativa, siempre dinámica y entusiasta lograba contagiar esta alegría a quienes la rodeaban.

En el ámbito práctico tenía independencia y autonomía en las actividades básicas cotidianas, en la realización de tareas y trabajos académicos. Ella requiere apoyos en el manejo del dinero y en el uso del transporte público.

### **Emilia:**

Emilia ingresó a primero con siete años de edad. En el ámbito social-afectivo era una niña muy noble, respetuosa y comprometida con su estudio. En ocasiones, se molestaba con sus compañeros porque no le gustaba que la excluyeran de algunas actividades, entonces mostraba mal genio y tendía a alejarse.

En lo conceptual requería apoyos en lectura y escritura, en la comprensión de textos y en el uso del vocabulario de cada asignatura. Además, en los procesos lógico-matemáticos.

Los compañeros la querían, respetaban, y en palabras de ella “me cuidan y ayudan con mis trabajos escolares, son muy pocos a los que no les caigo bien”<sup>22</sup>. Su mejor amiga durante la etapa de bachillerato fue Sarái.

Emilia expresa que los profesores son muy comprensivos, guían, apoyan, valoran y se dedican a sacar adelante a los niños y sobre todo a nosotros, los de inclusión.

---

<sup>22</sup> Fuente: Proyecto de vida de Emilia.

En el ámbito práctico, posee independencia y autonomía en todas las actividades de la vida cotidiana, se desplaza sola en transporte público, usa el dinero y trabaja cuidando niños.

A continuación, realizo una breve presentación de los estudiantes participantes en la investigación.

**Lucía:**

Lucía ingresó al colegio con cinco años al grado transición, para la época de la investigación cursaba el grado 1°. En lo social-afectivo es una niña amable, alegre y respetuosa. Compartía con sus compañeros en la hora de recreo de forma muy activa, sus mejores amigos eran Eliza y Salomón.

En lo conceptual avanzaba en su proceso académico de acuerdo con sus posibilidades. Necesitaba apoyos en lectura, escritura, matemáticas, en inglés, en ciencias naturales y en ciencias sociales. En su proceso académico se le hacían los ajustes respecto a los materiales y a los contenidos en áreas como español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, sus fortalezas se relacionaban con un buen lenguaje verbal expresivo, con su capacidad para relacionarse con los compañeros y con su disposición para el trabajo.

En el ámbito práctico tenía independencia y autonomía en el autocuidado y en las relaciones con sus compañeros.

● **Jacobo:**

Ha cursado en el colegio los grados transición y primero, este último grado lo reinició en el 2024 porque no había adquirido los desempeños académicos necesarios para su promoción a segundo grado.

En lo social-afectivo es reservado, cauteloso, muy respetuoso con sus profesores y compañeros, presenta rasgos de timidez. Lo anterior le dificulta establecer relaciones con sus pares, sin embargo, con aquellos que siente confianza (dos o tres compañeros), comparte juegos en la hora del recreo. Él es un niño muy noble, recientemente nació su hermana menor y se ha visto cómo este hecho le ha favorecido porque se muestra más expresivo y alegre

En lo conceptual ha requerido apoyos en para la adquisición de la lectura y la escritura, así como para la estructuración de los procesos lógico-matemáticos.

En el ámbito práctico tiene habilidades de independencia y autonomía en el autocuidado y en las relaciones con sus compañeros.

- **Romel:**

Ingresó al grado segundo en el año 2023, en ese momento tenía 9 años. En lo conceptual necesitaba apoyos en lectura y escritura, así como en el desarrollo de las habilidades matemáticas, por esta razón se le dio la oportunidad de participar del programa "Aprobar", que se hacía en contra jornada, para fortalecer dichos procesos. Este programa le permitió avanzar en la lectura y la escritura. Sin embargo, tuvo que reiniciar el segundo grado en el año 2024.

En lo social-afectivo, es alegre, amable y muy afectuoso, cuenta con un grupo de amigos que lo apoyan en los procesos académicos y con los que disfruta los juegos en la hora de recreo.

En el ámbito práctico tiene habilidades de independencia y autonomía en su autocuidado y en las relaciones con sus compañeros.

- **Jeiner:**

En 2021 Jeiner realizó el proceso de adaptación al colegio, él tenía 7 años. Asistía un día a la semana en compañía de su madre. Le gustaba mucho la clase de danzas, seguía las instrucciones de la profesora y se involucraba en las actividades.

En lo conceptual aprendió a leer en su casa, necesita apoyos en las actividades de escritura y en las actividades matemáticas.

En el ámbito práctico, paulatinamente ha ido adquiriendo independencia y autonomía en las actividades de la vida cotidiana. Así, muestra mayor independencia en los desplazamientos en el colegio y en su autocuidado. Un grupo de niñas lo apoyan y lo integran a los juegos.

### **Cristóbal:**

Ingresó al colegio para el grado segundo, con 9 años. En lo social-afectivo, se puede observar que el estudiante logra tener mejor relación con las mujeres, por esta razón tres niñas se constituyen en su grupo de apoyo en las actividades académicas, es decir le prestan sus cuadernos para adelantarse, le explican cuando no entiende, le deletrean en los dictados. Siempre están ubicadas cerca de él.

En lo conceptual necesitaba apoyos en la lectura y la escritura, en el desarrollo de sus coordinaciones finas y en el desarrollo de habilidades matemáticas. También requería apoyos en lo comunicativo porque le era difícil iniciar y mantener una conversación, en ese momento fue necesario el uso de diferentes juegos para favorecer el intercambio con los otros.

En la actualidad está en sexto grado y de acuerdo con las sugerencias dadas desde el sector salud, requiere adecuaciones en todas las asignaturas dado que debe fortalecer los procesos de aprendizaje en: lenguaje expresivo/compreensivo, lectura, escritura, cálculo,

dispositivos básicos de aprendizaje (atención y memoria), funciones ejecutivas (velocidad de procesamiento, planificación y toma de decisiones) además de mejorar sus habilidades sociales.

En el ámbito práctico tiene habilidades de autonomía e independencia en actividades de la vida cotidiana, en la realización de sus tareas académicas y en la relación con sus pares.

- **Janna:**

Ingresó al colegio para el grado segundo, en ese momento tenía 8 años. En lo conceptual necesita apoyos en su lenguaje verbal expresivo, en la lectura y en la producción escrita, así como en las actividades matemáticas. Tiene gusto y habilidad especial para colorear y dibujar; en todos sus trabajos se destaca el uso adecuado del color, el cuidado y la presentación de estos. Le gusta armar rompecabezas y realizar sopa de letras.

En lo social-afectivo, es una estudiante muy cariñosa, tranquila, sigue instrucciones, le gusta jugar y compartir con sus pares, también es muy tímida y le cuesta establecer amistad con las personas que son nuevas en su entorno, pero una vez crea vínculos, es muy colaboradora y expresiva.

Con los compañeros del grado séptimo que vienen con ella del curso anterior se relaciona con facilidad y colabora, cuando se lo solicitan, en actividades de clase. Es querida, cuidada y protegida por sus compañeros. Le gusta asumir el papel de asistente de sus profesores, eso es muy importante porque le hace sentirse valiosa en el curso: repartir circulares, borrar el tablero, distribuir materiales, recoger cuadernos, evaluaciones.

En el ámbito práctico posee habilidades de independencia y autonomía en actividades de la vida básica cotidiana, en su autocuidado y en la relación con sus pares.

En los siguientes párrafos presento a las profesoras participantes en la investigación:

- **Selene:**

Selenita, como todos la nombran, es Licenciada en Pedagogía y Psicología, cuenta con una Maestría en Dificultades del Aprendizaje y un Doctorado en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Ella es la profesora de apoyo a la inclusión de los grados cuarto a once en la jornada de la mañana en las sedes A y B. En su labor como docente lleva 27 años, de los cuáles 17 ha trabajado en el colegio en el proceso de inclusión educativa con niños, niñas y adolescentes con DI.

- **Adela:**

La profesora Adela es Licenciada en Educación Especial, con Maestría en Educación, apoya los procesos de inclusión en los grados de cuarto a once, en la jornada de la tarde, en las sedes A y B. En su labor como docente cuenta con una experiencia de 21 años, en este periodo siempre ha laborado con estudiantes con DI, en el colegio ha estado los últimos 6 años en el proceso de inclusión educativa.

- **Cristal:**

Cristal es Licenciada en Educación Preescolar, con Maestría en Educación, trabaja con los grupos de transición en la jornada tarde, cuenta con 26 años de experiencia en este nivel, durante este tiempo siempre ha laborado en el colegio. Ella posee gran dinamismo, ha liderado procesos curriculares y pedagógicos en la institución demostrando compromiso con todas las actividades. En sus grupos ha trabajado con estudiantes con DI y con discapacidad física en el proceso de inclusión educativa.

- **Alejandra:**

Alejandra es profesora de los grados 1° a 3° en la sede C, jornada de la tarde. Es Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Español y Literatura, cuenta con una Maestría en Docencia y una Especialización en Administración Educativa. Ella es una profesora muy dinámica, creativa y responsable, goza del reconocimiento de los padres y estudiantes por su labor. Cuenta con 20 años de experiencia como docente de básica primaria y 10 años de trabajo en el colegio con estudiantes con DI en el proceso de inclusión educativa.

- **Paz:**

La profesora Paz es Licenciada en Educación Básica Primaria y cuenta con una Especialización en Arte y Folclor. Ella cuenta con 30 años de experiencia docente y 16 años de trabajo en el colegio con estudiantes con DI en el proceso de inclusión educativa. Paz interviene con los grados cuarto y quinto de básica primaria en la jornada de la mañana en la sede A. Se ha dedicado a la comprensión del área disciplinar de matemáticas y desarrolla experiencias pedagógicas con base en el juego y la resolución de problemas. Es una persona afectuosa y cercana con sus estudiantes.

- **Irene:**

La profesora Irene es Licenciada en Artes Escénicas, con Maestría en Neuropsicología y Educación, es la profesora de Danzas y Expresión en la jornada de la tarde de las sedes A y C. Ella cuenta con 18 años de experiencia docente, 9 de los cuales ha trabajado en el colegio con estudiantes con DI en el proceso de inclusión educativa.

Los estudiantes disfrutan mucho sus clases, allí encuentran el espacio para expresar todas sus potencialidades. En las presentaciones que realiza Irene vincula a todos los niños y las niñas, dando a cada uno de ellos roles de acuerdo con sus posibilidades. Esto hace que se

fomente su participación generando el reconocimiento de los miembros de la comunidad educativa.

- **Dilma:**

La profesora Dilma es Licenciada en Música con Maestría en Educación, es docente de Música con dedicación global, es decir debe trabajar tanto en la jornada de la mañana como en la jornada de la tarde con los grados de sexto a once. Esta labor le ha permitido crear un Coro en el cual participan estudiantes de las dos jornadas, algunos de ellos con DI. El Coro ha sido un espacio para la formación musical, pero también para establecer lazos de amistad, camaradería, apoyo y compañerismo entre sus integrantes

- **Rosana:**

La profesora Rosana es Licenciada en lenguas modernas: Español-Inglés. Trabaja en la jornada de la mañana con los grados séptimos en la asignatura de español y con los grados octavo y noveno en la asignatura de inglés. Su experiencia docente es de 30 años, 20 de los cuales ha trabajado en el colegio con estudiantes con DI en el proceso de inclusión educativa. Ella enfoca su labor en mejorar los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes utilizando como estrategia la literatura, alrededor de la cual vincula estrategias para la participación de los estudiantes con DI.

- **Dinna:**

La profesora Dinna es Licenciada en Educación Especial con una Maestría en Neuropsicología y Educación. Trabaja en la jornada de la tarde con los grados cuarto y quinto en la sede A, especialmente en el área de matemáticas. Su experiencia docente es de 14 años, con 12 años de trabajo en el colegio con estudiantes con DI en el proceso de inclusión educativa.

Debido a su formación profesional la profesora Dinna tiene la capacidad para realizar los ajustes razonables a los estudiantes con DI, a la vez favorecer estrategias para lograr el apoyo y colaboración de todos los estudiantes en las diferentes actividades que realizan los niños y niñas con DI. Su principal estrategia es el trabajo con juegos matemáticos.

- **Romina:**

La profesora Romina llegó al colegio en el año 2023, cuenta con 25 años de experiencia docente, es Licenciada en Administración Educativa, con una Especialización en Filosofía Latinoamericana. Ella ha realizado cursos sobre estrategias para la enseñanza de la matemática y del inglés para niños. Se desempeña en los grados de primero a tercero de la sede C en la jornada de la tarde, en estos cursos interviene con estudiantes con DI en el proceso de inclusión educativa. Es una docente creativa e innovadora en sus clases.

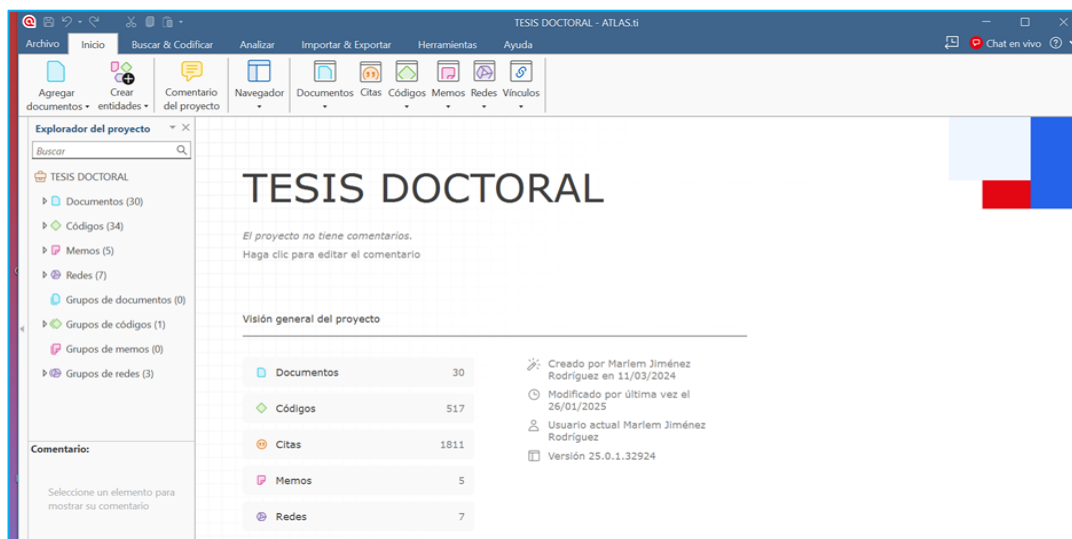
#### **4.2. Análisis de datos.**

El procesamiento de la información inicia en febrero de 2024. Se organizan los documentos con un sistema de códigos que los identifica para ser tratados con ATLAS.ti Versión 24.

En la siguiente tabla se puede observar una muestra del proceso de codificación en ATLAS. ti.

#### **Ilustración 1**

*Información codificación Atlas.ti.24*



Nota. Tomada de proceso codificación ATLAS.ti. Elaboración propia.

En consecuencia, inicié un proceso de codificación, teniendo presente lo enunciado por Strauss & Corbin, (2002, p.21) cuando afirman que: Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar codificar, por tanto, el ejercicio de codificación, en principio de forma abierta, enunciando códigos teóricos con base en las categorías formuladas para la investigación. (Anexo 7)

Luego, en una primera aproximación a los documentos primarios extraer códigos en vivo que crean una cita a partir del texto seleccionado, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

## **Ilustración 2**

*Ejemplo de codificación inicial.*

Preguntas	Objetivos	Estrategias	Instrumento	Códigos teóricos	Códigos en vivo
¿Cómo se vivencian las experiencias del vínculo en las relaciones escolares entre estudiantes con DI, sus profesores y compañeros?	Analizar cómo se <b>vivencian</b> las <b>relaciones</b> escolares entre los estudiantes con DI, sus compañeros y profesores para <b>identificar experiencias</b> de sentido en la configuración de una pedagogía del vínculo.	Observación.  Entrevistas a profesores.  Grupo Focal con egresados.	Registros de Observación. Fotos.  Transcripción de entrevistas.  Transcripción de grupo focal y fotos.	<b>Vínculo.</b> <b>Según Paugman 2012.</b> Dimensiones del vínculo. 1.Vínculo como protección, como soporte para enfrentar dificultades.  2.Vínculo como reconocimiento como afirmación del valor del otro en el grupo.  Clases de vínculo.  <b>Filiación,</b> 3. Vínculo como reconocimiento como afirmación del valor del otro en el grupo 4.Vínculo como reconocimiento afectivo.  <b>Participación electiva,</b> 5. vínculo como solidaridad entre pares. 6. vínculo como contar con.  7.Vínculo por afinidad de intereses.  Ciudadanía. 8. Vínculo como protección de los derechos de los estudiantes a título de igualdad.  Psicoanálisis. (Dolto, 1986) 9. Vínculo como relación primigenia entre el niño y su madre.	Curiosidad por el otro que actúa de manera diferente.  Estados de animo  Compartir  Relaciones amorosas entre compañeros.  Control del afecto.  Estrategias para gestionar el conflicto.

Nota. Tomada de procesamiento de información. Elaboración propia.

Luego de esta primera aproximación se inicia un ejercicio de lectura línea a línea para continuar identificando códigos en vivo y códigos emergentes, que hacen parte de un microanálisis, éste como lo refieren Strauss & Corbin (2002)

es un paso importante en la construcción de la teoría. Por medio del escrutinio cuidadoso de los datos, línea por línea, los investigadores descubren nuevos conceptos y relaciones novedosas, y construyen de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (p.79)

Al realizar el procesamiento párrafo a párrafo, se llega a un total de 496 códigos. (Anexo 8). Por tanto, inicié entonces el proceso de comparar y clasificar, en lo descrito por Strauss & Corbin: “el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos”. (2002, p.135), por ello los clasifiqué en subcategorías y categorías que van emergiendo producto del análisis y del diálogo con los objetivos y con elementos teóricos de la investigación. Este ejercicio me permitió

establecer las relaciones entre las categorías y subcategorías. Estos códigos se consolidan en 34 (Anexo 9).

En este punto inició el proceso de codificación selectiva que en términos de Strauss & Corbin (2002), “consiste en el proceso de refinar e integrar la teoría. En la integración, las categorías se organizan alrededor de un concepto explicativo central”. (p.177), en este caso ese concepto tiene que ver con la configuración de una pedagogía del del vínculo.

Para ello se consolidan tres categorías, la primera en relación con el objetivo específico número uno, dedicada al análisis de las experiencias en las relaciones escolares de los estudiantes con DI y los vínculos que emergen en ellas.

La segunda en relación con el objetivo específico número dos, orientada al análisis del lugar del currículo para propiciar la configuración del vínculo.

La tercera en relación con el objetivo específico número tres, proyectada como una propuesta para pensar la mencionada pedagogía del vínculo.

Estas agrupaciones permiten dar alcance a los objetivos específicos cómo se describe a continuación.

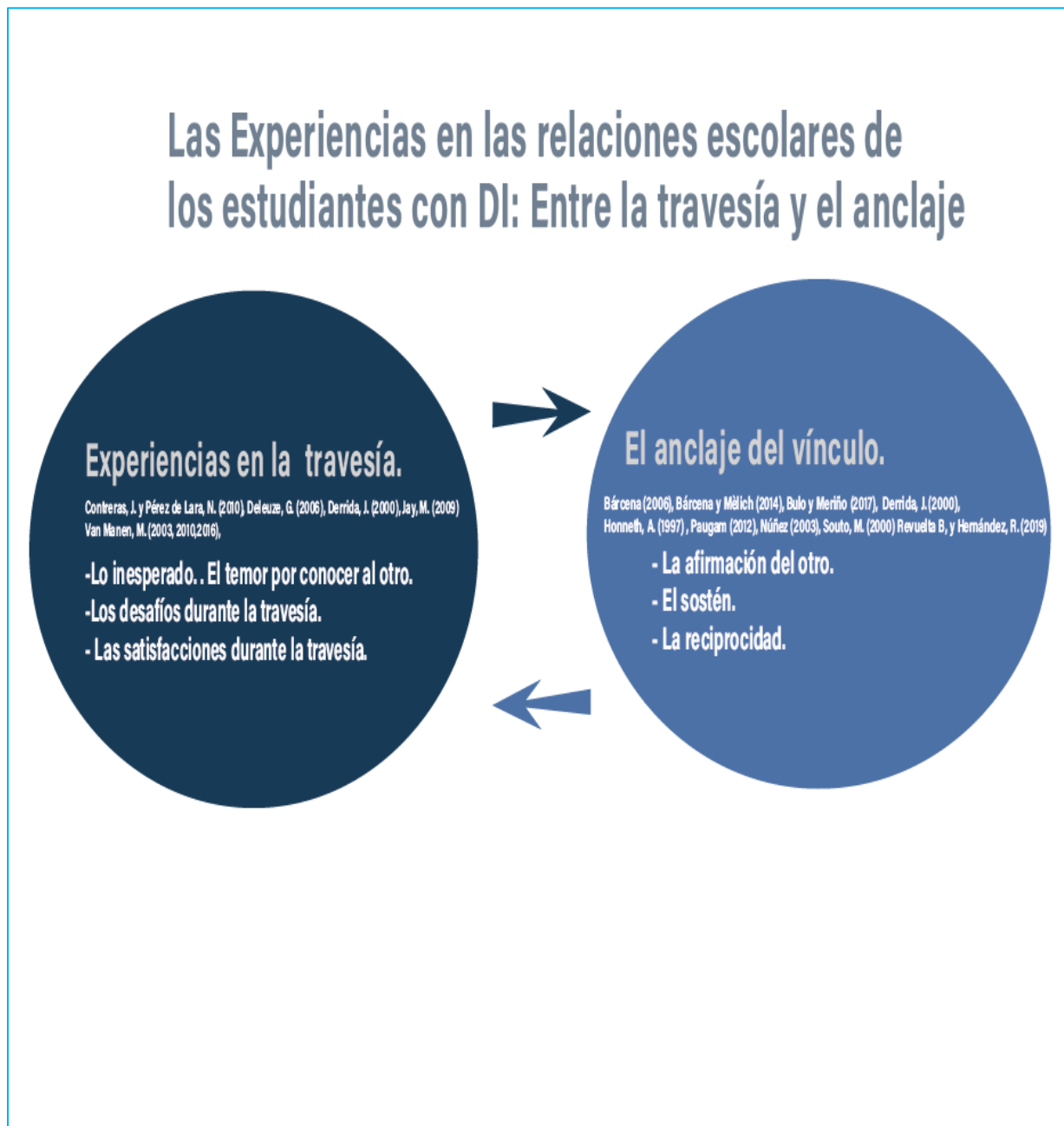
Respecto al primer objetivo: Analizar cómo se vivencian las relaciones escolares entre los estudiantes con DI, sus compañeros y profesores para identificar experiencias de sentido en la configuración de una pedagogía del vínculo, realicé el ejercicio analítico comparando las experiencias en las relaciones escolares de los estudiantes con DI y los conceptos de sentido y experiencia vivida desde Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010), Deleuze, G. (2006), Derrida, J. (2000), Jay, M. (2009) Van Manen, M. (2003, 2010,2016), y con respecto de los vínculos emergentes en estas relaciones me referí a las nociones expuestas por Bárcena (2006), Bárcena y

Mèlich (2014), Bulo y Meriño (2017), Derrida, J. (2000), Honneth, A. (1997) , Paugam (2012), Núñez (2003), Souto, M. (2000) Revuelta B, y Hernández, R. (2019)

En el gráfico se puede observar la categoría principal, las subcategorías y los códigos asociados:

### Ilustración 3

*Categoría N° 1 y subcategorías.*



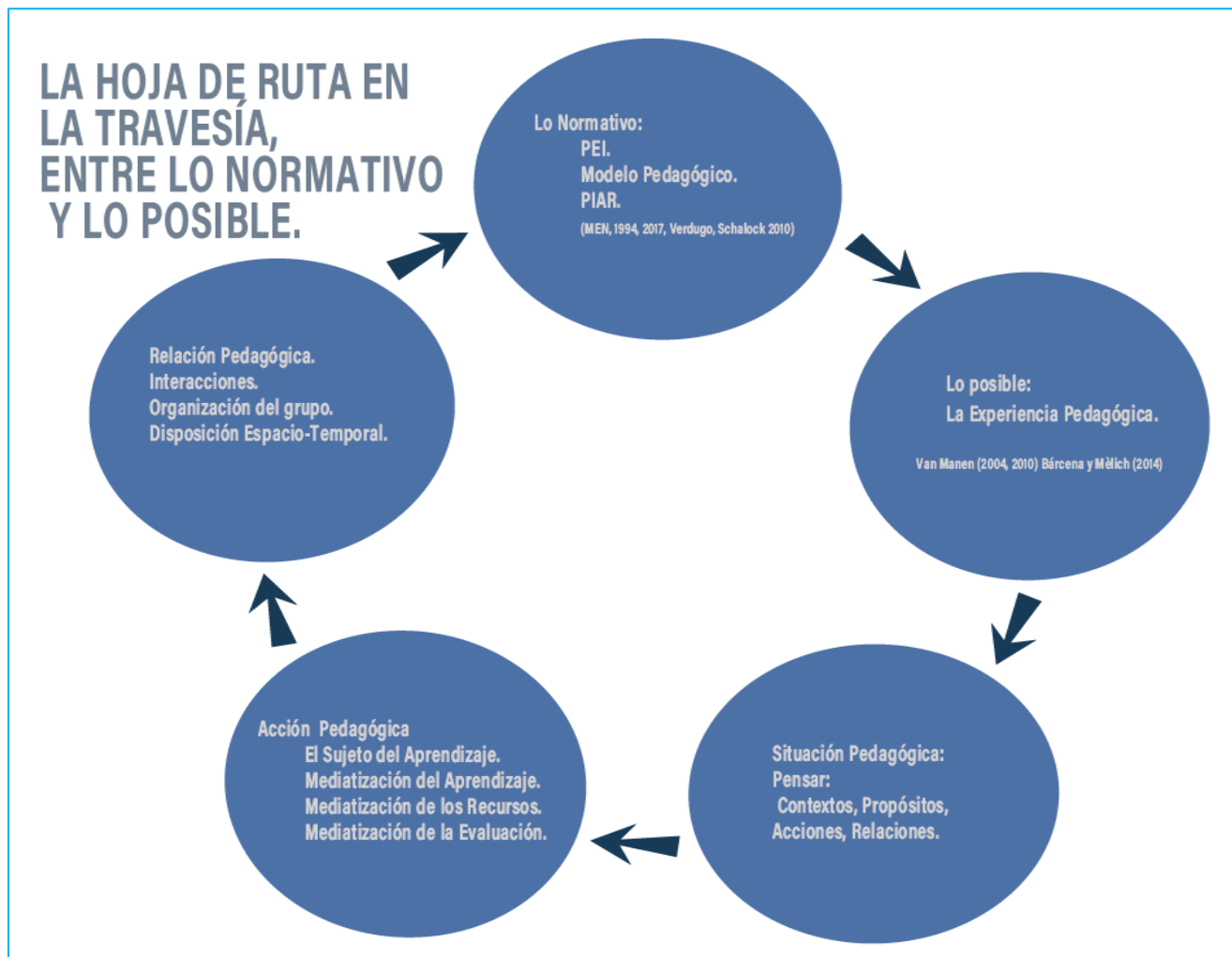
Nota. Elaboración propia.

Con relación al segundo objetivo: Interpretar el lugar que se asigna a los procesos curriculares en las relaciones escolares de los estudiantes con DI para visibilizar líneas de acción que permitan pensar una pedagogía del vínculo; en el gráfico se puede observar la categoría principal, con los referentes para la interpretación, a partir de autores como: Da Silva, T. (1999), De Zubiria, J. (2006), MEN (1994, 1996, 2017), Van Manen (2010). Las subcategorías las presento en una perspectiva interdependiente, pensadas desde: la experiencia pedagógica en la línea de lo enunciado por Van Manen (2004, 2010) y la educación como un acontecimiento ético de acuerdo con lo expresado por Bárcena y Mèlich (2014).

A la vez se abordan los ajustes razonables en términos de apoyos, Verdugo y Schalock (2010) y las orientaciones del MEN (2017):

### Ilustración 4

*Categoría N° 2 y subcategorías.*



Nota. Elaboración propia.

Respecto al tercer objetivo: Proponer los elementos centrales para la construcción de conocimiento acerca de una Pedagogía del Vínculo, propuse como categoría central la apertura para una pedagogía del vínculo en la cual convergen los códigos que tienen que ver con las recomendaciones a los profesores y estudiantes con los elementos que permiten la emergencia y

el anclaje de los vínculos en diálogo con las situaciones, las acciones y las relaciones presentes en la experiencia pedagógica.

### Ilustración 5

*Elementos centrales para la Apertura hacia una Pedagogía del Vínculo*



Nota. Elaboración propia.

Esta propuesta surge del proceso de codificación y de las relaciones de interdependencia emergentes entre las categorías: Las Experiencias en las relaciones escolares de los estudiantes

con DI: Entre la travesía y el anclaje y El currículo como un lugar para propiciar el vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con DI.

### **4.3. Aspectos éticos de la investigación.**

En el desarrollo de la investigación para la etapa de recolección de la información hice el contacto con las docentes de inclusión de las sedes A y B de las jornadas tarde y mañana para a través de su mediación poder establecer el contacto con los egresados, con los estudiantes y con las profesoras.

De esta forma, con su apoyo pude dar a conocer a los diferentes actores los elementos centrales de la investigación, leer y firmar el consentimiento informado. (Anexo 7).

A la vez, establecer un primer cronograma con las actividades y los horarios de encuentro.

En esta investigación fue importante dar voz a los estudiantes y egresados con DI, quienes participaron en el fotovoz y en el grupo focal expresando sus vivencias, sus sentires y sus conocimientos sobre experiencias en las relaciones escolares que han mantenido con sus profesores y compañeros.

En el presente documento se cambian los nombres de los participantes para preservar su identidad y anonimato. Los datos de los participantes serán resguardados en cumplimiento de la normatividad vigente en Colombia consagrada en el artículo 15 de la Constitución Política del país, la Ley 1581 de 2012 y la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional.

## **5. Análisis de Resultados**

El análisis de resultados lo abordó desde las categorías: “Las experiencias en las relaciones escolares de los estudiantes con DI: entre la travesía y el anclaje”, para atender a lo propuesto en el objetivo específico uno y “El currículo como un lugar para propiciar el vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con DI”, para dar respuesta al objetivo específico número dos.

Como producto del diálogo entre estas categorías y teniendo presentes los códigos relacionados con las recomendaciones a los profesores y estudiantes, presento los elementos para dar apertura a una pedagogía del vínculo, para tener en cuenta lo proyectado en el objetivo específico número tres.

### **5.1 Las experiencias en las relaciones escolares: Entre la travesía y el anclaje**

Para comprender las relaciones escolares en términos de lo que me propuse establecer en el primer objetivo específico del trabajo con respecto a: “Analizar cómo se vivencian las relaciones escolares entre los estudiantes con DI, sus compañeros y profesores para identificar experiencias de sentido en la configuración de una pedagogía del vínculo”, establezco una categoría central que emerge del tratamiento de los datos y está relacionada con las experiencias en las relaciones escolares de los estudiantes con DI a partir de dos metáforas: la travesía y el anclaje. La travesía como camino que se abre al acontecimiento y el anclaje como fuerza que permite sostener los vínculos que han surgido durante dicha travesía.

Las relaciones escolares las presento en la perspectiva planteada por Tenti (2010), quien nos muestra cómo la escuela es un espacio vivo donde interactúan seres humanos con emociones, deseos, necesidades, potenciales y expectativas; es decir, un espacio donde se puede dar lugar a lo imprevisible, a lo dinámico, pero también, en diálogo con lo propuesto por Dubet y Martuccelli (1998), a aquello que paulatinamente va tomando forma en el marco de unas reglas y regularidades que van estructurando dichas relaciones en el espacio escolar. Estas relaciones pasan por una construcción de sentido entre los diferentes actores, entendido este desde una perspectiva dialógica y comunicativa (Abril, 1999). En esta búsqueda de sentido, destaco la perspectiva de Van Manen (2003):

podemos decir que la pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños y los menores. Y también necesita de una vía lingüística que posibilite que la reflexión textual, en tanto que proceso de investigación, contribuya a la reflexión y al acercamiento desde un punto de vista pedagógico. (p.20).

A partir de esta comprensión, las categorías que van emergiendo producto de los datos analizados, me permiten estructurar una red de relaciones para plantear elementos centrales para una pedagogía del vínculo; así pues, permiten vislumbrar los componentes sobre la natalidad, la alteridad y la hospitalidad, propuestos por Bárcena y Mèlich (2014).

Al realizar el análisis sobre las relaciones escolares en el Colegio Vista Bella entre los estudiantes con DI, sus compañeros y sus profesores, he ido comprendiendo procesos, tensiones

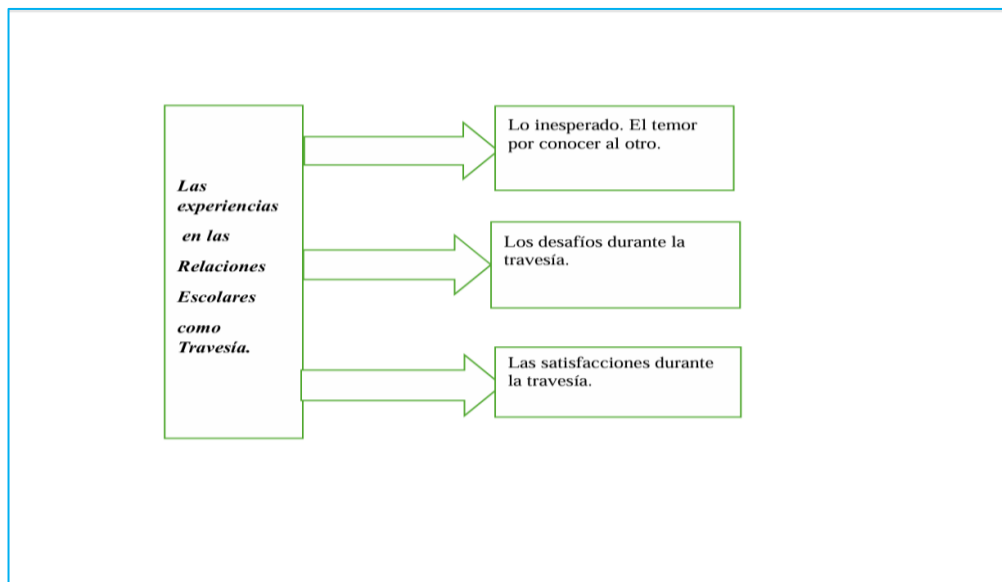
y experiencias desde las cuales el vínculo va surgiendo, consolidándose y haciendo presencia como huella que se instala en momentos. Dichos momentos se activan como recuerdos a partir de imágenes, anécdotas, reflexiones y presencias que son validadas por los diferentes actores porque van ocupando un lugar en cada una de sus vidas.

### ***5.1.1. Las experiencias en las relaciones escolares como travesía.***

En el siguiente esquema presento la síntesis de la subcategoría las experiencias en las relaciones escolares como travesía con sus diferentes componentes.

#### **Ilustración 6**

*Subcategoría: Las experiencias en las relaciones escolares como travesía.*



Nota. Elaboración propia.

La metáfora de la travesía como experiencia vivida (Van Manen, 2010), como momento que puede ser evocado a través de un proceso reflexivo porque abre el espacio para

rememorar presencias, sentimientos y sensaciones, la relación con lo inesperado, con las dudas frente a los nuevos comienzos, con el temor frente a conocer al otro, con lo desafiante, pero también con lo satisfactorio, con aquello que construye.

Entonces, acudir a la travesía tiene que ver con asistir a la evocación, al recuerdo, a las huellas que han marcado un camino, o también puede verse prospectivamente como la posibilidad de trazar un itinerario, una ruta, un recorrido.

Desde la mirada de Serres (1997) citado por Van Manen (2016), la pedagogía necesita de la aventura, del encuentro con el otro, afirmando que los aprendizajes casi siempre parten de un lugar familiar para abocarse a lo desconocido; así, una condición de posibilidad de esta relación es el asombro.

Este enfrentarse a lo desconocido, que es inicial en toda relación, implica para la travesía, como experiencia vivida, el temor frente a conocer al otro, ese otro que se me aparece como un extraño. En ese sentido, el acontecimiento del recién llegado provoca resistencias, como Mèlich (2010) lo advierte. En las sociedades occidentales, el acontecimiento se trata de controlar bajo las figuras de unos marcos morales, siempre en la búsqueda de un ideal del ser. Afirma que estos proceden como formas explicativas de esos sucesos que escapan al control. Así, lo inesperado se va configurando como acontecimiento en el sentido que lo propone Mèlich (2010), quien enuncia que el acontecimiento está en lo que sucede y no es posible de prever.

Esto supone desafíos que retan las regularidades de la vida escolar, con su sistema de controles sobre los espacios, los tiempos, las relaciones y la estructura de poder que se agencia desde las disposiciones académico-administrativas. Estos desafíos se constituyen en oportunidades para transformar y potenciar dinámicas que entiendan la diferencia y posibiliten

espacios alternativos para la formación, la interacción y la construcción de vínculos. Desde una mirada de la educación como acontecimiento ético, sería posible pensar en una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Bárcena & Mèlich, 2014, p. 23).

Sin embargo, así como se presentan desafíos, también el análisis de datos me permitió evidenciar que existen satisfacciones durante el itinerario; es decir, en la travesía, los momentos de disfrute, de goce por los logros alcanzados, de camaradería y de esfuerzo recompensado también se hacen presentes y fortalecen los vínculos en el espacio de las relaciones escolares.

**- Lo inesperado: el temor por conocer al otro.**

Lo inesperado relacionado con el temor por conocer al otro hace parte de la subcategoría las Experiencias en la Travesía. Así, en el planteamiento del problema de esta investigación, retomo uno de los aspectos de la relación del profesor con el estudiante con DI, relación que, en principio está cruzada por un temor del primero, frente a su posibilidad de establecer una relación pedagógica con el segundo.

En los siguientes relatos se pueden evidenciar algunas de estas prevenciones:

*En las experiencias que yo he tenido, (hace 16 años estoy acá en el colegio), al principio fue un poquito difícil porque no estaba acostumbrada, o sea, nunca había tenido esa experiencia de trabajar con niños con discapacidad (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

*pues en un principio, cuando inició con niños de inclusión, pues fue más difícil porque realmente no tenían ninguna herramienta. (Entrevista 1 Pro-2 G Tr).*

En estos relatos, las profesoras plantean la dificultad inicial, enuncian que no están acostumbradas y se puede interpretar que la tarea educativa, en ocasiones, se construye alrededor

de repeticiones en la cotidianidad, las cuales viene a romper el estudiante con discapacidad, lo que genera cierto grado de dificultad. Como se puede apreciar en el segundo relato, esto también se relaciona con el uso de herramientas pedagógicas. Aquí se puede inferir una concepción subyacente de la necesidad de implementar estrategias especializadas, dada la discapacidad del estudiante.

*Juanjo que tenía una como una discapacidad motriz, entonces yo tenía mucho miedo de que se lastimara porque no caminaba, pero él hacía maromas como pararse de manos y cosas así, pues me daba mucho miedo que se pudiera lastimar (En Entrevista 1 Pro-2 G Tr).*

En este punto, la profesora evidencia un temor por la responsabilidad que para ella implicaba la atención a un niño con discapacidad física, que había desarrollado estrategias de movilidad diferentes a las de sus compañeros y ante las cuales ella no sabía cómo actuar. También se revela una inseguridad de la profesora al no encontrar las palabras para describir la discapacidad física y la refiere como “discapacidad motriz”. Este temor puede apreciarse como comprensible, lo que me lleva a plantear que los procesos de inclusión requieren que los docentes puedan entender las particularidades de las diferentes expresiones de la discapacidad, hecho que les puede facilitar el desarrollo de alternativas para el trabajo pedagógico.

Así lo entiende la profesora de apoyo a la inclusión de las sedes A y B del colegio en la jornada de la mañana, quien expresa:

*he tenido talleres porque a muchos de los profes les da miedo la discapacidad, tienen temor de trabajar con los estudiantes con discapacidad, entonces dicen: yo no me siento*

*preparado, yo no tengo formación para eso, y les da un poco de miedo (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

Justamente, se puede ver en las profesoras entrevistadas ese temor inicial que se puede relacionar, de acuerdo con sus palabras, con el desconocimiento de la discapacidad, pero que también se puede interpretar como la vulnerabilidad frente a su propia condición de seres humanos falibles, como lo indica Pié, A. (2019), al afirmar que tal vez aquello por lo cual excluimos al otro es aquello por lo cual somos más similares, es decir, nuestra dependencia, nuestra fragilidad, enmarcada en un orden socioeconómico cada vez más agresivo y dispuesto a precarizar nuestras vidas.

Respecto a las relaciones con los pares, en los datos se pueden apreciar los temores presentes en algunos estudiantes a través de la mirada de sus profesoras:

*Al comienzo hay resistencia, rechazo, los otros estudiantes tienen miedo porque no saben cómo relacionarse con el joven o con la niña, pero poco a poco, en ese proceso de socialización y de reflexión con los grupos, ya van comenzando a comprender cuales son las dinámicas con cada chico, pero que eso se dé de la noche a la mañana, pues obviamente no. Al comienzo hay un rechazo y una discriminación por decirlo de algún modo (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

A pesar de que en el colegio existe un proyecto para favorecer la inclusión educativa que se ha implementado a través de acciones con estudiantes, profesores y padres de familia, de forma constante durante los últimos 15 años, la profesora evidencia estos temores iniciales porque, en general, la acción del colegio no es suficiente frente a los patrones culturales existentes en la sociedad.

Por tanto, como lo expresa Restrepo (2021), la vivencia en las escuelas de los estudiantes con DI está cruzada por las prácticas de medicalización, mercantilización e inclusión, que impactan las actividades escolares.

Estas experiencias de vida de los estudiantes con DI descritas por Restrepo (2021) son comparables a las que viven nuestros estudiantes en el colegio. Aunado a esto, también se evidencia una forma de capacitismo internalizado (Revuelta y Hernández, 2021) asumido por los estudiantes con DI:

*MJ: ¿Y cómo era Ronaldo?*

*V: Él siempre cuidaba a Diomedes de mí, y le decía que no se metiera con esa niña que era como...*

*MJ: ¿Qué era cómo?*

*V: Que era peligrosa para él.*

*MJ: ¿Y por qué eras peligrosa para él?*

*V: Por lo que yo hacía. Ah, es que no es normal que una niña se quiera suicidar (Grupo focal estudiantes egresados con DI).*

En este fragmento se presenta la percepción de una egresada con DI que muestra una conciencia de sí, marcada por su historia clínica, por las medicinas que debe tomar para controlar su ideación suicida, pero que ella asume como su responsabilidad, en esa perspectiva Revuelta y Hernández afirman que:

La opresión internalizada puede describirse como la incorporación y aceptación por parte de un grupo oprimido de los prejuicios hacia ellos dentro de la sociedad dominante. Es a su vez, “un mecanismo [...] para perpetuar la dominación no sólo mediante el control externo, sino también mediante la construcción de la sumisión en las mentes de los grupos oprimidos (2021, p. 24).

Precisamente, la mirada capacitista sobre la discapacidad no solo permea a quienes no viven esta condición, sino que, en un grado importante, está incorporada en las personas con discapacidad. Entonces, ellas validan los temores presentes en los demás normalizando esta situación.

En otras ocasiones, la mirada de los estudiantes y de la profesora advierte la presencia del otro como algo inesperado:

*Pues el coro comenzó con los estudiantes que se habían elegido en la convocatoria por sus habilidades para el canto y de repente de la nada hay un chico que se metió al salón y se hizo atrás, y nosotros pues lo dejamos estar ahí, el chico tenía autismo y discapacidad intelectual leve y nosotros lo dejamos ahí (Entrevista 1 Pro-7 Mús. G 6-11).*

El estudiante con DI del relato no solo se presenta en esa ocasión, sino que vuelve reiteradamente porque la música lo atrae. Entonces, la profesora lo convoca para que participe del coro y le va asignando responsabilidades. Él se emociona y, paulatinamente, va trayendo a su novia y a los amigos de su novia, todos estudiantes con DI. La profesora manifiesta que el coro adquirió otro color; se movilizaron acciones, afectos y se construyeron vínculos que perduran en

el tiempo. Esto nos habla de las posibilidades de transformación de los miedos iniciales en acciones potenciadoras y de experiencias que cobran sentido para una pedagogía del vínculo.

- **Los desafíos durante la travesía**

Como parte de la subcategoría Experiencias en la Travesía, emergen como vivencias importantes los desafíos en las relaciones escolares entre profesores y estudiantes. En consecuencia, los profesores enfrentan retos con respecto al comportamiento y a las dificultades de aprendizaje del estudiante con DI.

*ella no hablaba claro y ella hacía mucho, mucho ruido, o sea, hacía murmullos y a veces se me paraba en el en el centro de salón y se tiraba al suelo y hacía movimientos, para mí fue impactante porque pues era otra situación que también tenía que empezar a manejar y no podía dejar que esa actuación de la niña me afectara al grupo para que el grupo empezará a ser indisciplinado (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

Aquí, la profesora se encuentra con algo inesperado e imprevisible, dado que se tiene la expectativa de que un estudiante en grado cuarto atienda las normas implícitas o explícitas que existen en el aula de clase. Evidentemente, la niña rompe ese orden y obliga a la maestra a reflexionar, aunque no precisamente centrada en la niña, sino en cómo restablecer el orden instituido.

No obstante, la profesora entiende que es necesario emprender una acción y este desafío se convierte en una situación pedagógica en términos de lo planteado por Van Manen (2010), es decir, buscar un propósito para transformar; así mismo, comprender la situación del estudiante. El autor explica que el tacto consiste en ser sensible ante el dolor del niño,

comprender este dolor cuando el estudiante experimenta alguna dificultad y actuar con solicitud. De alguna manera, la profesora puede replantear la situación, lo que se revela en lo que sigue de su relato:

*no fue fácil, el enseñarle a la niña que eso no lo tenía que hacer a cada momento, sino que tenía que tranquilizarse, calmarse, al principio fue muy duro pero la niña fue cediendo, fue cediendo y listo. Luego de dos años de estar con ella, ya en el segundo año ella se controlaba bastante, no solamente pues por la ayuda mía, sino por la ayuda de los estudiantes, porque también tengo que valorar cómo los estudiantes aceptaban esas situaciones que para ellos no eran fáciles. Al transcurrir dos años en esa relación, los niños también fueron transformando actitudes y vínculos porque cuando trataba de cómo alterarse, y como ella quería a ciertos niños, entonces esos niños me ayudaron a mí a controlarla porque ella los aceptaba más (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

Se puede evidenciar en esta situación cómo el tiempo es importante, en la medida en que, en su transcurso, en la travesía, se pueden conocer a las personas. Se descubre que estas, no actúan de esta o aquella forma porque sí, se dan interacciones facilitadoras del establecimiento de los vínculos.

En el relato de un egresado se puede ver cómo él vivió la relación escolar con un estudiante con DI.

*Con Liam, él sí era un poco problemático en su momento, pero igual pues al final éramos niños sí y estábamos aprendiendo a socializar estamos aprendiendo a convivir entre nosotros. Estaba en primaria en el cuarto o quinto no me acuerdo muy bien él era*

*problemático en especial, era muy difícil hablar con él, siempre he tenido esa intención de que todos aprendan o que ejerzan sus capacidades de la mejor manera, pero con él era muy complicado muchas veces estaba molestando, sí tuve muchos conflictos con él, porque si alguien me agredía yo no quería dejarme y quizás él fue un poco bullyneador (Entrevista egresados 2 coro).*

Se puede advertir en el relato cómo existe en el egresado una noción de respeto y valoración hacia el otro que aprende de forma diferente, pero también una comprensión de que en el vivir con el otro deben existir ciertas normas y límites que, cuando se rebasan propician conflictos, y él participaba de esos conflictos al no querer ser agredido sin responder.

Por lo anterior, las situaciones desafiantes requieren pensar los propósitos del trabajo pedagógico y, en esa perspectiva, se convierten en situaciones pedagógicas, de acuerdo con lo planteado por Van Manen (2010). Los propósitos se hacen interdependientes con las acciones y las relaciones pedagógicas; por tanto, los momentos desafiantes también se constituyen en oportunidades para transformar y dar apertura a nuevas posibilidades en la construcción del vínculo.

Los momentos desafiantes se presentan entre el estudiante con DI y sus pares cuando, el primero no ha tenido la oportunidad de aprender los límites en una relación, como lo presenta el siguiente testimonio:

*En el caso de una niña llamada Ana fue un proceso con el grupo porque ella tenía la libido altísima, ella siempre se fijaba en los niños guapos y los más caspas del salón, amenazaba a las novias de los niños, entonces fue todo un proceso para hacerle*

*comprender al grupo que muchas de las cosas que hacía Ana, no lo hacía como la visión que ellos tenían, porque ella ya los tenía acosados, ellos decían: profe es que me mantiene amenazando, me acosa mucho, me sigue por todos lados, entonces también fue enseñarle al grupo pues tenemos que ponerle límites para enseñarle cómo debe comportarse, poner un alto a su comportamiento de manera adecuada, decirle no Ana, así no, yo tengo mi novia, tú me respetas, te alejas yo estoy aquí, tú allá, por favor respetas esos límites. Entonces el grupo empezó a comprender y a mirar sus habilidades en la danza, en la forma como se hacía entender cuando exponía a través de imágenes, en su posibilidad de ser tierna cuando no estaba enojada (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

En este momento, la profesora pudo explicar al grupo los motivos que tenía la estudiante con DI para actuar así, a la par, hizo énfasis en las habilidades que ella poseía. De esta forma, con la acción pedagógica, pudo modificar una situación adversa.

En otra experiencia, la circunstancia desafiante se presenta en la posibilidad de vincular a un niño con DI al grupo y motivar su participación.

*el niño Tomás, es uno de esos niños que le molesta mucho las actitudes de sus compañeros, de todas maneras lo que yo le digo a Tomás: tus compañeros van creciendo, nosotros no pretendemos que todos sean iguales, porque ninguna persona es igual a otra, y tenemos que aprender a vivir todos juntos, porque él entiende, pero le irrita mucho eso, entonces a él le cuesta mucho trabajo de relacionarse con sus compañeros, más que lo contrario, los otros compañeros*

*quieren compartir y lo intenta pero él no. Por eso me toca poco a poco, esto es como un reto para mí este año (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5.)*

Aquí, la profesora busca aproximar al estudiante con DI a sus compañeros que efectivamente buscan interactuar con él. Ella entiende que ese proceso está ligado al tiempo, a cierta capacidad para esperar, a buscar estrategias para favorecer las interacciones y lo asume como un reto para su trabajo pedagógico.

En las experiencias de las relaciones entre pares se presentaban conflictos por el manejo de las emociones. En la siguiente vivencia se puede apreciar la forma como ellos tratan de acercarse a su compañero, siendo cuidadosos en el trato.

*Ay no, con Emilia cuando ella se molestaba, no, tocaba darle su espacio, pues para que ella se tranquilizara, como que se relajara un poquito y ya otra vez nuevamente retomamos. En coro fue muy rara la vez que la vi así, pero a veces pasaba. Cuando por ejemplo pensaba que algo no le salía bien o como ella quería, entonces se enojaba, entonces ya la profe la intentaba controlar y nosotros pues también intentamos intervenir para que se relajara un poquito más (Entrevista egresada 1 coro).*

Entre pares con DI, también se presentan momentos de tensión, sin embargo, prevalece la amistad y lo pueden solucionar:

**MJ:** *Cómo recuerdas esa pelea Sarái.*

**S:** *Eso lo quiero olvidar para siempre, en ese momento nos dijimos groserías, dijo que ya no era mi amiga, eso fue terrible (Grupo focal estudiantes egresados con DI).*

Los desafíos y los momentos desafiantes durante la travesía, en las experiencias narradas, se presentan en la relación como acontecimientos que rompen la cotidianidad, forzando la reflexión y, con ella, la generación de acciones pedagógicas que permitan transformarlos en oportunidades; por supuesto, esto requiere tiempo.

También se registra cómo las profesoras y los estudiantes, a pesar de que valoran a los compañeros con discapacidad, manifiestan que, cuando ellos cometen faltas, es necesario que entiendan las normas y los límites que hacen que una relación funcione. En ese sentido, se da un reclamo frente a la correspondencia en el buen trato.

**- Las satisfacciones durante la travesía.**

Atendiendo a la subcategoría de las experiencias en la travesía, el itinerario representa aquellos espacios y tiempos significativos que dejan recuerdos, algunos satisfactorios, y son estos recuerdos los que, de alguna manera, permiten fortalecer los vínculos entre las personas.

*Me acuerdo de un compañero que se llama Paul, yo sigo hablando con él a veces porque él va a mi casa y nos quedamos hablando un rato. Él es un es un chico muy amable, el problema es que no sé si es que se distraía con facilidad, o no, o realmente no quería trabajar en las clases, pero pues lo único que hacía era hacer origami, todo el tiempo estaba en esta actividad y pues realmente cuando uno intentaba interactuar con él de una manera no escolar era espectacular o sea súper chévere, uno se la pasaba muy bien, entonces uno se preguntaba por qué si podía establecer este tipo de conversaciones en espacios fuera del colegio, no podía desarrollar otras tareas parecidas en las clases (Entrevista egresados 2 coro).*

El egresado identifica los problemas escolares de su compañero, cuestiona si en verdad no puede hacer otro tipo de trabajos académicos, pero valora el pasar tiempo con él porque lo pasaban muy bien. Entonces, ese recuerdo de esa vivencia posiblemente facilite que el vínculo se mantenga con el tiempo.

En diversos relatos se identifica la importancia del proceso que se lleva a cabo en las tres sedes del colegio con respecto a la inclusión, porque permite una continuidad en las relaciones entre pares y esto favorece la interacción entre ellos y el trabajo colaborativo en lo académico.

*Yo siempre digo eso Marlencita que es como el proceso, cierto, de que en esa primera etapa de los estudiantes en la sede C es importantísima, y si se evidencia ese paso, eso que se hace allá y cómo se recogen los frutos en el bachillerato, que al final dicen en inclusión de la docente de apoyo de las sedes A y B y yo digo no, eso vienes desde la sede C, de allí ya vienen con una cantidad de procesos que se van transformando en el bachillerato (1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

Los procesos de inclusión, además de vivenciarlos, son una apuesta en el colegio. En objetivo general del Manual de convivencia se plantea:

*Fortalecer el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual o talentos excepcionales, en los diferentes niveles educativos, a través del ejercicio de los derechos para formar una cultura del respeto por la diferencia (En Manual de Convivencia, Vista Bella 2024).*

Desde esta perspectiva, es fundamental para todos los actores que concurren en el espacio educativo esta orientación porque, además de ser un mandato legal, la institución lo adopta y esto permite favorecer el trabajo pedagógico con los estudiantes con DI.

*Pues yo siento que la institución siempre ha tenido como un hilo conductor frente a los niños con discapacidad, y los diferentes docentes siempre los han tenido en cuenta para todas las actividades, de la misma forma que a los demás (Entrevista 1 Pro-5 Dan G 1 -5).*

Otras satisfacciones se recogen desde las voces de estudiantes con DI, quienes evocan situaciones que aún hoy les conmueven:

**Vilma:** *Me acuerdo de “Ese matrimonio que no se puede”, era una obra de teatro. Entonces yo recuerdo eso y me pongo en la casa escuchar una música que es de esa obra. Me encantan esas canciones, sí, y ahí nombró a Diomedes y mi mamá me dice: cállate, no te da pena con los vecinos. Sarái y Emilia se ríen. (Grupo focal estudiantes egresados con DI)*

En esta situación, Vilma y Diomedes fueron siempre muy buenos amigos. Durante el bachillerato se volvieron novios (tanto la mamá de Vilma como la de Diomedes se oponían a esta relación). Cuando ellos egresaron del colegio, ya no tuvieron oportunidad de verse; por esta razón, Vilma siente nostalgia por los recuerdos del colegio.

Otra expresión de satisfacción la presenta una egresada con DI en el siguiente relato:

**MJ:** *(Mostrando la foto de Sarái con la profesora Lucy)*  
*Sarái, ¿tú te acuerdas de esta profe?*

*S: Lucy, me acuerdo de ella desde la sede C. Ella me mandó un mensaje donde me felicitó por mi grado; le gustó el video que en ese momento compartí. Yo era la consentida de la sede C porque soy buena amiga con todos, y así lo he seguido siendo durante el tiempo que fuimos pasando en el colegio. Con mis compañeras, fuimos mejores amigas (Grupo focal estudiantes egresados con DI).*

En la configuración del vínculo, el tiempo como momento, es una noción importante, porque la vivencia pre-reflexiva (Jay, 2009) se constituye en instante que deja rastros (Núñez, 2003). Así, el vínculo educativo no se establece de forma permanente, sino que se presenta en diferentes momentos. Van Manen (2016), nos muestra cómo:

La experiencia vivida nombra lo ordinario y lo extraordinario, lo cotidiano y lo exótico, la rutina y la sorpresa, lo aburrido y los momentos de éxtasis, así como los aspectos de las vivencias tal y como los vivimos en nuestra existencia humana (p. 44).

En las siguientes líneas, voy a presentar esos momentos que se constituyeron en recuerdos importantes en términos de lo placentero, lo lúdico y lo amable, para identificar esas ocasiones que, de acuerdo con los relatos, permiten potenciar el vínculo, en aras de ir identificando elementos para una pedagogía del vínculo.

En el grupo focal con egresados, se usaron fotos para facilitar la evocación. Respecto a las siguientes, Vilma recuerda:

### **Ilustración 7**

*Sesión de ejercicios en el parque*



Nota. Tomada de archivo profesora apoyo inclusión sede A.

*Para mí fue el mejor momento porque pasé tiempo con mis compañeros y yo casi nunca estaba con ellos por mis problemas. Aquí, estaba Diomedes conmigo y yo tenía miedo de que este aparato se cayera porque yo estaba gordita (Grupo focal estudiantes egresados con DI).*

Para Vilma, el poder compartir con sus compañeros era muy agradable porque debido a sus problemas de ansiedad, se perdía de muchos momentos especiales; en la narración, ella lo reconoce.

Otros momentos lúdicos y placenteros tenían que ver con la celebración de los cumpleaños:

## Ilustración 8

*Momentos lúdicos en las celebraciones.*



Nota. Tomada de archivo profesora apoyo inclusión sede A.

*MJ. Vamos a mirar esta otra foto.*

*S: De ese momento sí me acuerdo. Ahí estaba en la sede B, ese día yo cumplía años y Emilia y Selene me celebraron, y Vilma llevó la gaseosa. Me cantaron el Feliz Cumpleaños. Fue un momento de risas, fue un momento inolvidable. Esto ocurrió en el parque cerca de la sede A, donde íbamos a hacer ejercicio todos los días. Fue un momento increíble con mis mejores amigos, donde disfrutamos y nos divertimos con ellos (Grupo focal estudiantes egresados con DI).*

Estas vivencias agradables, los egresados las relacionan con fechas importantes, como la celebración de cumpleaños. En su memoria aparecen momentos alegres; para ellos, estos son importantes porque se sienten valiosos e identifican con cariño a las personas que les manifestaron muestras de afecto. Estos recuerdos alegres pueden ser leídos desde la perspectiva de Morales (2018), que propone visibilizar las voces de los estudiantes en los procesos de inclusión educativa, pues favorecen su capacidad de autodeterminación en la experiencia escolar.

Con la técnica de fotovoz, pude identificar cómo los estudiantes con DI no solo disfrutaban los momentos del recreo, las celebraciones y los eventos culturales, sino también los espacios del colegio.

A continuación, presento las fotos tomadas por diferentes estudiantes cuando les pregunté: ¿Cuál es tu lugar preferido en el colegio?

*El lugar preferido de Jeiner es el patio y estar con su profesora, Alejandra.*

### Ilustración 9

*El patio interior, el lugar preferido en el colegio*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante grado 3°.

*El lugar favorito de Jacobo es la biblioteca donde su profesora les lee cuentos.*

### Ilustración 10

*La biblioteca escolar, el lugar preferido*



En fotovoz estudiante grado primero.

*El lugar favorito de Lucía es la clase de danzas.*

### **Ilustración 11**

*La clase de danzas, el lugar preferido*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante grado primero.

*El lugar favorito de Janna es el patio en la hora de recreo porque conversa con sus compañeros.*

### **Ilustración 12**

*El patio de descanso el lugar preferido*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante grado séptimo.

Las profesoras también encuentran las razones por las cuales los estudiantes con DI se sienten bien en el colegio.

*¿Cómo me doy cuenta de que ellos se sienten bien? Porque les gusta venir, porque les gusta estar acá, porque primero me hacían esas pataletas y ahora no, porque al principio les fue difícil aprender a convivir con los demás, pero ahora disfrutan de las actividades con sus compañeros (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

Respecto a la experiencia académica de los estudiantes, se puede evidenciar que, aunque al inicio no es fácil, los momentos placenteros están relacionados con los logros que ellos paulatinamente van presentando.

*De las experiencias bonitas para recordar están las que se relacionan con las oportunidades que se les presentan a los chicos cuando terminan todo el proceso. Por ejemplo, con Michel, él hizo todo su proceso desde preescolar aquí en el colegio; pues entonces, saber que ahorita está ubicado laboralmente y que todas las competencias que desarrolló acá en el colegio le han funcionado para su vida, para la calidad de vida que*

*tiene ahorita, es gratificante. Otra experiencia es la de Huguito un chico que se graduó el año pasado de once, y la mamá está infinitamente agradecida por toda la experiencia que él vivió en el colegio (1 Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

Se puede apreciar en la anterior narración que la profesora de apoyo a la inclusión mantiene el vínculo con los egresados, para estar al tanto de sus logros o de sus dificultades. A la vez, que ella experimenta agrado al saber de ellos, de sus avances y de sus logros. Es interesante ver cómo, para los egresados, la experiencia del coro en el colegio fue relevante.

*El coro me parece que fue una experiencia bien linda; fue muy chévere, en especial cuando nos vino lo de “canta Bogotá canta”. Así que vino la maestra de coro de todas las zonas de Bogotá fue bastante chévere. (Entrevista egresados 2 coro).*

Los momentos placenteros, de acuerdo con lo expresado por los egresados, las profesoras y los estudiantes, son evocados como aquellos instantes donde disfrutaban de las conversaciones, las celebraciones, los juegos, el tiempo en el que podían reír, compartir alimentos, golosinas y regalos. Espacios que se generaban en el colegio o fuera de él.

En estas satisfacciones durante el itinerario, también se ve como positivo la continuidad en el proceso de inclusión en el colegio y el trabajo colaborativo que se genera a partir de este.

Al considerar la importancia del vínculo para la construcción del sujeto en relación con otros en un proceso de intersubjetivación, pienso que es necesario identificar esos momentos de las vivencias escolares que potencian los lazos entre pares y entre estudiantes y profesores. Para ello, tomo como referencia a Paugam (2012), quien muestra cómo los vínculos sociales de protección y de reconocimiento ayudan a que la persona pueda afrontar las diferentes

circunstancias que la vida le pueda plantear, especialmente el reconocimiento que se da en procesos de interacción con los otros y que le da al individuo una noción de valor con relación a quienes le rodean.

Esta comprensión del sentido de valía del estudiante en el grupo se constituye en un potenciador del vínculo, porque al identificar y valorar lo que los estudiantes con DI realizan, se promueven sus capacidades y las oportunidades que tienen para aportar a los demás estudiantes.

*Mira, son niñas maravillosas; definitivamente, a través de la lectura puede hacer que las niñas participarán más, que se integrarán más con sus compañeros, porque les preparé textos para sensibilizarlos. Con ellas leímos en dos obras maravillosas que fueron “Zoro” una historia muy linda de Jairo Aníbal Niño y “Momo” (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

En el anterior relato, la profesora de español de séptimo valida la participación de las estudiantes con DI en su clase. Ella muestra cómo el trabajo sobre las dos obras literarias se convirtió en el pretexto para sensibilizar al grupo y favorecer sus procesos académicos.

En la siguiente experiencia, la profesora de quinto se refiere a la relación especial que ha construido Cristóbal con su grupo, en la cual recibe la colaboración, la motivación y las manifestaciones de compañerismo:

*La relación entre ellos es muy buena, los compañeros de Cristóbal todo el tiempo lo incluyen en los juegos que las cogidas, al lazo, por ejemplo, en las clases de educación física, que siempre son como en grupo. Ellos lo motivan. Cristóbal, digamos, que no salta al mismo ritmo que otro, no corre a la misma velocidad, pero ellos le gritan, lo animan, le hacen barra (Entrevista 2 Pro-8 G 5).*

Los pares también identifican rasgos de personalidad del estudiante con DI, al mismo tiempo que aprenden a distinguir formas para que él participe y permanezca más tiempo en las actividades académicas, combinando estrategias que lo motiven. En este caso, a Hernando no le gustaba salir de espacios que él ya identificaba y donde se sentía seguro; entonces, cuando le proponían ir a otro sitio, esto le causaba temor y confusión.

*Cuando, por ejemplo, le decíamos: Hernando, o sea, lo molestamos, pero no era por maldad que uno fuera a hacer, nosotros le decíamos, por ejemplo: ¿Quiere ir allí?, y él no, no, no y salía corriendo. O, por ejemplo, que uno ya le dijera: Hernando ¿eso te parece bien? Y él, no, no, no, eso no me parece, no, no, no, no y él sale y se va. Así es como reacciona él, por ejemplo, lo que me llama la atención es que a él no le gusta estar en un lugar tanto tiempo quieto, sí, a él hay que integrarlo y estar cambiando las actividades de forma constante pues para que él se vincule más y no salga tanto del salón, porque él salía mucho del salón (Entrevista egresada 1 coro).*

De igual forma, la egresada narra su relación con otra de las estudiantes con DI, ratificando el descanso como un tiempo privilegiado para el encuentro, para el diálogo, un espacio que favorece el intercambio, el juego y la posibilidad de disfrutar de la compañía del otro.

*Bueno, con Emilia fue muy bonito porque nos encontrábamos en los descansos. Entonces, ella a veces me comentaba, por ejemplo, “no es que no me fue bien”, o “no, estoy preocupada, mira es que me salió mal esta materia, no la entiendo”. Entonces ya como que yo le decía: “no mira hay que hacer esto”, sí como dándole un impulso como para que no se desanimara. Entonces, eso fue muy bonito y a veces nos poníamos a*

*hablar en el descanso, compartíamos, jugábamos, entonces era muy bonito (Entrevista egresada 1).*

Los momentos potenciadores del vínculo, vistos a través de los ojos de los egresados, de los estudiantes y de los profesores tienen que ver con el sentido de valía que confieren a sus compañeros con DI, sentido que se va constituyendo en la interacción a través del tiempo y que se expresa con más fuerza en las relaciones donde los estudiantes han permanecido con el mismo grupo durante su formación escolar.

Estos momentos potenciadores del vínculo se hacen posibles en el conocimiento de los rasgos de personalidad que cada uno tiene y del respeto por el otro en términos de lo que es, de cómo se expresa o de cómo se relaciona.

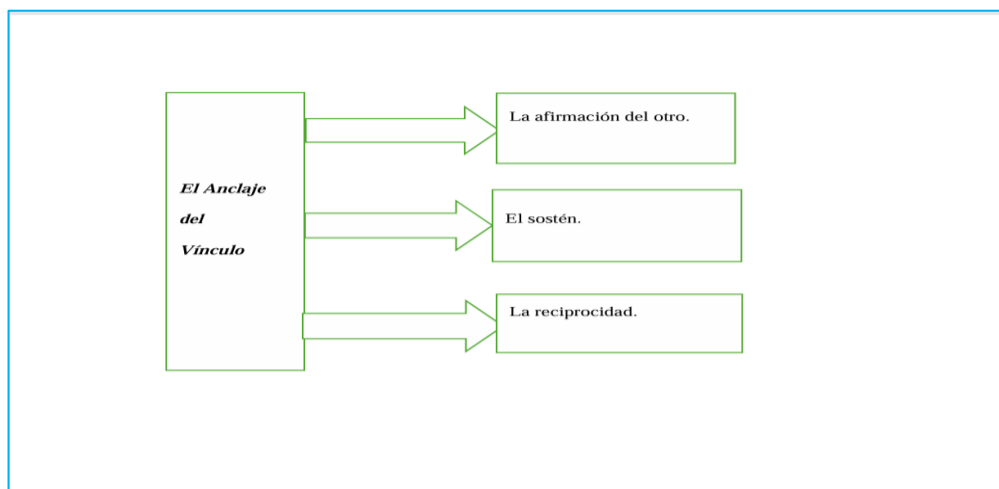
Otro elemento potenciador del vínculo se relaciona con las acciones pedagógicas de las profesoras que, a través de las obras de teatro, de las actividades lúdicas y de los trabajos colaborativos, buscan incidir en sus estudiantes para favorecer el respeto y la amistad.

### ***5.2.2. El anclaje del vínculo.***

En el siguiente esquema presento una síntesis de la subcategoría el anclaje del vínculo que recoge sus diferentes componentes.

#### **Ilustración 13**

*Subcategoría el Anclaje del Vínculo.*



Nota. Elaboración propia.

El *anclaje del vínculo*, lo considero como una subcategoría emergente, derivada de la categoría “Las Experiencias en las relaciones escolares de los estudiantes con DI: Entre la travesía y el anclaje”, constituyéndose en una metáfora que permite establecer la relación entre la necesidad de sostener al barco cuando llega al puerto para garantizar su permanencia en un espacio-tiempo, con la necesidad de sostener al estudiante con DI cuando llega al colegio para, así mismo, garantizar su permanencia, su proceso educativo y las vivencias que este conlleva. A la vez, la metáfora del anclaje permite entender la necesidad de establecer una conexión que esté cimentada en una fuerza que le permita al estudiante construir relaciones con sus profesores, con sus pares y con otros integrantes de la comunidad educativa, para posibilitar que en el espacio escolar dicha relación perdure durante su tiempo de permanencia en el colegio y, si es posible lo trascienda.

Así, en el análisis establezco los siguientes componentes del anclaje: la *afirmación del otro*, el *sostén* y la *reciprocidad*.

En la *afirmación del otro*, es importante la noción de reconocimiento; este se propone considerando lo descrito por Revuelta y Hernández (2019), quienes, retomando la perspectiva de Honneth (1997), expresan que el reconocimiento se presenta en tres esferas: afectiva, jurídica y social. La esfera afectiva comprende las relaciones de amistad, las relaciones entre padres e hijos y obedece a un particularismo moral; es decir, se da en la proximidad de la relación con el otro. La jurídica tiene un carácter más universal porque permite extender las libertades individuales y garantizar el acceso a los derechos a las personas, especialmente aquellas que han sido excluidas. La esfera social, se refiere a la valoración del otro por sus contribuciones a la comunidad o a la sociedad.

Este enfoque sobre el reconocimiento dialoga con la perspectiva de vínculo social propuesta por Paugam (2012), quien afirma que el reconocimiento se establece en la interacción con los otros cercanos, lo que le permite al sujeto construir su valía en el grupo y, de esta forma, hacer parte de un nosotros.

En consideración a lo expuesto, para efectos del análisis sobre el reconocimiento del otro, acudo a la mirada sobre lo afectivo, lo jurídico y lo social propuesta por Honneth (1997), en diálogo con la interacción con los otros que permite evidenciar la valía del sujeto en el grupo propuesto por Paugam (2012).

Así, el anclaje sucede en el ámbito de lo próximo, de las relaciones filiales, las de amistad y colegaje; esto es, en la primera esfera propuesta por Honneth (1997), la afectiva.

En la idea de anclaje, es importante considerar el *sostén*, entendido desde la noción de educación y hospitalidad que proponen Bárcena y Mèlich (2014).

un educador se hace responsable, no por lo que provoca-intencional o inintencionalmente- en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le prestó atención, cuando le doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado (p.158).

Lo anterior es importante, porque, en general, el papel del docente se sitúa con perspectiva de futuro: preparar al estudiante para, desconociendo en ocasiones su contexto de vida. En ese sentido, es necesario considerar que, la acción de sostén que permite el anclaje del vínculo está presente en la hospitalidad.

Por tanto, el conocer la historia del estudiante le facilita al profesor actuar responsablemente no solo en términos académicos sino éticos. Esta perspectiva también puede ser considerada en la relación con los pares, en el sentido de entender, acoger y responsabilizarse por el otro, al comprender su historia personal.

En este anclaje de la relación, sea entre pares o entre docentes y estudiantes, es necesario tener en cuenta la perspectiva de la *reciprocidad*, que para efectos de este trabajo se asume como responsabilidad compartida expresada en acciones de hospitalidad y alteridad. Así, siguiendo lo enunciado por Bubnova (1997) sobre la importancia del otro que me constituye, se entiende la perspectiva de “yo soy porque tú estás, porque haces parte de mí, porque en la relación nos constituimos recíprocamente”. En ese contexto, la intersubjetivación en las relaciones escolares presenta características de reciprocidad, en términos de solidaridad y ayuda mutua.

- **La afirmación del otro**

Desde el análisis de los datos, la *afirmación del otro* como componente de la subcategoría el anclaje del vínculo, tiene que ver con la toma de perspectiva de los profesores y los estudiantes con respecto a la diferencia, desde el punto de vista de Bárcena (2015), quien alude a la singularidad de esta, tanto para quienes la utilizan como referencia excluyente como para quienes no la nombran para evitar la discriminación.

En la siguiente descripción de la profesora de apoyo a la inclusión de la jornada tarde, se puede notar cómo ella valora los procesos que se hacen en el colegio con respecto al reconocimiento de la persona con sus singularidades, con sus diferencias:

*Lo que se ve más en los cursos grandes, después de todo el proceso de formación que se hace con los estudiantes con respecto a las personas con discapacidad, más allá de verlo como una discapacidad es el respeto que se tiene a la diferencia, el derecho que tenemos todos a ser diferentes. Considero que, si este proceso se hace desde los cursos más pequeños, pues se van viendo los frutos más adelante. Entonces por ejemplo en once uno ve cuando ya todos los estudiantes van terminando el proceso, uno se va dando cuenta que lo trabajado sí va dando resultados (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

Se puede apreciar cómo para la profesora entrevistada, el respeto por la diferencia es una construcción que se va dando a lo largo del tiempo, relacionada con el derecho que tiene todo ser humano a ser diferente, con el reconocimiento y respeto por su singularidad.

En palabras de otra profesora también se puede apreciar una mirada del estudiante desde una comprensión de la discapacidad en términos capacitistas centrados en la normalidad.

*El que tiene la discapacidad es uno, que no entiende que ellos pueden ser igual que todos. Tenemos que ver que los niños son niños con discapacidad o sin discapacidad (Entrevista 1 Pro-3 G 2°).*

Álvarez (2023) citando a Campbell (2018) evidencia que el capacitismo:

(...) es un sistema de relaciones causales sobre el orden de la vida que produce procesos y sistemas de titularidad y exclusión. Esta causalidad fomenta condiciones de microagresión, capacitismo internalizado y, (...) nociones de (des)imposición. Un sistema de prácticas divisorias, el capacitismo instituye la cosificación y clasificación de las poblaciones. Los sistemas capacitistas implican la diferenciación, clasificación, negación, cosificación y priorización de la vida sensible (p.32).

Así, la imagen de la discapacidad en los profesores se presenta en la tensión entre posturas capacitistas y posturas que tienen que ver con una mirada donde prima la comprensión de la persona en sus posibilidades más humanas.

Esta valoración de la diferencia se evidencia también como afirmación del otro, cuando el estudiante con discapacidad que ya ha culminado su proceso regresa al colegio y ve que se acuerdan de él, que existen unas muestras de afecto, que hay apertura para que pueda volver a la institución, a la vez que puede identificar que goza del aprecio de otros estudiantes y de sus profesores; esto le permite también afirmar su valía y percibir que el vínculo permanece.

*Emilia, pues la semana pasada vino de visita. Ella se graduó en el 2020 y vieras todo el mundo cómo la recibió y ella tenía puesta su chaqueta de la promoción del 2020, pues todo mundo la recordó. Ella pasó por los salones a saludar, eso es muy bonito, siento*

*que hay mucho reconocimiento y mucho apoyo por parte de los niños. (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM)*

También la diferencia aparece como oportunidad para el aprendizaje. La profesora de danzas identifica que, en su relación con los estudiantes con DI, ha tenido la oportunidad de aprender. Ella no señala específicamente qué aprendizajes ha realizado, pero muestra una posibilidad de entender al otro, aunque su mirada sobre la acogida y el responsabilizarse por ese otro aún está por construirse, en términos de lo propuesto por Bárcena y Mèlich (2014).

*Para mí ha sido significativo entender la forma como los estudiantes con DI ven la vida, eso me ha aportado, y he aprendido de ellos en el sentido de entender que todos tenemos nuestras diferencias, pero que en esas diferencias podemos ver los potenciales y las habilidades de cada uno y estas características aportan al enriquecimiento de cada uno de los integrantes del grupo (Entrevista 1 Pro-5 Dan G 1 -5).*

En el siguiente relato, la egresada muestra sus sentimientos de agrado al evocar las formas en las que un compañero con DI aprendía, destacando sus dotes para el canto:

*De Hernando me gusta mucho la capacidad de él en la parte de sociales, de grabarse las historias y esa parte como de contar lo que él sabe. Eso me parece muy chévere porque él tiene esa facilidad de transmitir lo que él sabe y en la parte el canto, ¡no Hernando tiene un canto! una voz muy bonita. Es un muchacho que cuando se dice a cantar él irradia lo que él siente. Entonces eso es lo que me llama mucho la atención (Entrevista egresada 1 coro).*

Tanto en la versión de la profesora de Danzas como en la de la egresada se puede apreciar que valoran la singularidad de los estudiantes con DI, destacando sus aptitudes referidas

a las habilidades dancísticas, a sus aportes al grupo, así como a sus posibilidades para el aprendizaje y para el canto.

En ese proceso de reconocimiento y afirmación del otro, aparecen testimonios que muestran cómo estudiantes y profesores reconocen los potenciales de los estudiantes con DI en la toma de decisiones, cuestionando creencias instauradas al respecto, relacionadas con la mirada de la discapacidad centrada en el déficit, o, como el relato lo muestra, la percepción de una bondad innata en la persona con DI. La profesora evidencia en su relato la interpelación que hace una estudiante a estas miradas.

*Una vez una chica se me acercó y me dijo: profe yo aprendí en la iglesia que si un niño con discapacidad peca, o sea, que un niño va al cielo porque tiene discapacidad, pero aquí estoy viendo que ellos se dan cuenta cuando hacen cosas malas, que ellos toman decisiones frente a sus acciones, y entonces, ¿ahí como hacen, si van al cielo de una o no? (Entrevista 1 Pro-7 Mús. G 6-11).*

En la siguiente experiencia, una egresada describe el momento en que Vilma, una estudiante con DI, acepta la propuesta de ser candidata a la personería del colegio y se postula. Ella muestra las acciones solidarias que esta decisión produjo en el grupo de estudiantes de su curso, así como también en los integrantes del coro del cual ella hacía parte.

*Cuando Vilma se postuló para ser candidata a la personería, fue muy bonito porque el coro ayudó en esa parte el trabajo de Vilma, hasta hicimos una canción para su candidatura. Me parecía muy chévere, sí, porque trabajo con ellos, los estudiantes del coro le colaboraron y motivaron, ella estaba muy contenta (Entrevista egresada 1 coro).*

En ese reconocimiento del otro, como diferencia, es importante identificar nuestras vulnerabilidades porque hacen parte de ese humano que soy Pié (s.f.) enuncia que:

la vulnerabilidad no es algo aplicable solo a unos cuantos, sino que forma parte de la condición humana en su conjunto. Y es esta cuestión la que no quiere mirarse de frente porque a nadie le gusta pensarse como mortal, caduco y dependiente y porque además los intereses del capital son renuentes a pensar a los sujetos desde los límites, cansancio, imposibilidades o dependencias varias. (p.5).

Así, la profesora realiza una reflexión sobre la importancia de entender las propias vulnerabilidades, porque de esta forma es posible comprender al otro:

*En mi experiencia, soy licenciada en Educación Especial, y mi experiencia laboral ha sido con chicos que presentan discapacidad, no solo intelectual sino motora. Pues siento que uno si se vuelve más sensible a muchos procesos y uno empieza a entender la fragilidad que uno tiene como ser humano, que puede vivir una situación de discapacidad en cualquier etapa de su vida. Entonces, es como ese sentirse uno más frágil, como ponerme en el lugar del otro e intentar comprender al otro desde sus vivencias y su perspectiva. Como que si lo vuelve a uno un poco más humano y más sensible frente a muchas situaciones pues que uno ve diariamente en las instituciones (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

El reconocer la propia vulnerabilidad es importante porque nos ubica en una relación con mayores posibilidades para generar respeto y apertura.

En el siguiente relato, la profesora de música identifica la importancia de que los compañeros del estudiante con DI lo valoren ante todo como persona, porque encuentra que esto

genera otra perspectiva no solo en el trato con los estudiantes con DI, sino con todas las personas.

Así, el estigma y el rótulo respecto al estudiante con DI van transformándose y se le empieza a ver como un ser con sentimientos, con potencialidades, con vulnerabilidades. En la construcción de la relación en la experiencia vivida en el coro, la profesora de música identifica que, al transcurrir el tiempo, en las interacciones de los estudiantes deja de ser relevante el rótulo de una discapacidad; se torna importante solucionar problemas, apoyar en diferentes momentos, divertirse, compartir las frustraciones, alegrarse por los triunfos, identificar a cada integrante del coro por un potencial, por un rasgo de personalidad:

*Los chicos que no tienen discapacidad, con el transcurso del tiempo y con el conocimiento de sus compañeros, cambian su mirada; ven que su compañero con DI tiene un nombre, y tiene una personalidad y tiene habilidades, o sea, no es un rótulo, no es un síndrome de Down, no es una DI, no es una, un autismo. Entienden que es una persona, tiene nombre y lo asocian con sus cualidades o con sus defectos. Eso es muy importante, le ponen nombre, le ponen rostro y eso les ayuda a tratar a la gente diferente (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

Por tanto, la afirmación del otro tiene que ver también con el apoyo para propiciar la participación del estudiante con DI en las diferentes actividades escolares. En la siguiente historia de una estudiante egresada, se evidencia cómo ella recuerda claramente e identifica por el nombre a su compañera del grado de transición, quien tenía una discapacidad física asociada con DI, pero la evoca por su posibilidad de interacción en el juego y por el disfrute que encontraban en esta actividad. La egresada reconoce su curiosidad inicial y su intención para

vincularla, así como favorecer la participación de la niña. Dicha experiencia muestra cómo, desde las edades tempranas, es posible trabajar pedagógicamente procesos de acogida, porque en los niños aún no se han instaurado las preconcepciones acerca del otro.

*Se llamaba Fernanda y con ella pues nos encontrábamos en el descanso. Entonces, era curioso; claro, uno de niño es curioso ver a la otra persona actuando de una manera diferente. Pero entonces lo que uno hacía era que la vinculaba o participaba y jugaba con ella y ella contenta, eso fue bueno más o menos en el 2008 (Entrevista egresada 1 coro).*

La profesora de español del grado séptimo describe cómo, en el proceso de lectura de una obra literaria y su posterior representación, como parte del trabajo de los estudiantes, los compañeros le brindaron apoyo a Janna para que ella pudiera participar en el trabajo a través de la elaboración de materiales. La profesora identifica que el grupo propició que ella fuera la protagonista, generando en la estudiante con DI sentimientos de felicidad y autovaloración.

*A Janna le hicieron sus compañeros materiales para que ella se pudiera expresar, es decir, que pudiera señalar escenas, lugares, emociones, porque ella realmente tiene dificultades con su expresión, pero a través de los dibujos a través de la felicidad que ella sentía al saber que no era Janna, sino que era Momo, esa niña de la historia que ella dibujó, fue una experiencia muy bonita (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

De este modo, la participación se presenta como parte del proceso; se puede evidenciar en el momento que los estudiantes y la profesora advierten los talentos y valores del estudiante con DI. Esto les permite generar estrategias para que se sienta parte de las acciones pedagógicas.

En la perspectiva de Van Manen (2010), se deben pensar los propósitos, promover las relaciones y realizar las acciones que mediatizan el aprendizaje.

En el siguiente testimonio la profesora de apoyo a la inclusión enuncia cómo un estudiante con DI, que tenía un talento especial para la música, tuvo la oportunidad de intervenir en un evento académico del colegio, lo cual muestra una disposición y apertura para la participación de todos los estudiantes.

*Él fue muy bien aceptado por el grupo y mostró los talentos que tenía desde la música, él intervino con el cuatro, en el FORO haciendo un solo, fue bien bonita esa experiencia (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

Es importante destacar que en las interacciones de los estudiantes con DI se presentan oportunidades para su propia valoración y estima. Del grupo focal con estudiantes con DI, retomo el relato de Sarái:

**MJ:** *¿De los profesores de la sede C, a quiénes recuerdan?*

**S:** *Al profesor Pastor, él me decía que yo era responsable, amable, afectuosa; entonces, él me hace recordar que yo era la consentida del colegio: amorosa, responsable, con las tareas, y allí fue que me formé como soy. (Grupo focal de estudiantes egresados con DI)*

En estas vivencias veo cómo los estudiantes son acogidos y son partícipes de la vida escolar por sus potenciales, por sus talentos. En la voz de una de las estudiantes con DI, ella destaca sus propios valores y cómo estos son producto de su proceso formativo.

Encuentro, entonces, que, en el anclaje, la *afirmación del otro* tiene que ver con el reconocimiento de la diferencia, la vulnerabilidad que existe en cada uno de nosotros y del apoyo para la participación en la vida escolar.

- **El sostén**

El *sostén* como parte de la subcategoría el anclaje del vínculo, está referido en el análisis de datos a los actos en los cuales la acogida, el apoyo y la protección coadyuvan a que se construya la relación del vínculo.

En términos de la acogida, aparece la noción de responsabilidad por el otro; en ese sentido, para Giménez G (2011), dicha responsabilidad pasa por la idea de que el otro me constituye aún antes de conocerlo.

*en estos días llegó un niño a noveno que tiene el diagnóstico de trastorno del espectro autista y en esta semana en la celebración del Día de la Mujer se nos perdió, se perdió. Yo estaba en la sede A, ahí me llamaron: ¿Tú tienes a Manuel? y yo, ” no, yo no he ido a la sede B”. Me dicen: “no es que no aparece”. Y pues yo me fui por todo el colegio y todos en el colegio lo estaba buscando. En un salón tenían una celebración del Día de la Mujer, pues, oh sorpresa, cuando los de décimo estaban en una fiesta, en una reunión de rumba, y allá encontramos a Manuel. Y hasta la hermanita le decía: “pero si a ti te fastidia el ruido, ¿tú qué hacías en esa música?, en ese ambiente? Y él estaba feliz con otros grupitos. Pero todo el colegio se movilizó por Manuel y me pareció muy bonito que los niños ya se preocupan y lo sienten parte de ellos (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

La anécdota narrada por la profesora muestra cómo el evento de la desaparición del estudiante con DI movilizó a todos sus compañeros de curso, a las personas de servicios generales y a los profesores, dando cuenta del sentido de hacerse responsable del otro, aún sin conocerlo del todo. En este evento la construcción paulatina que ha tenido el colegio como una

escuela que acoge la diferencia es importante y se expresa en el Manual de Convivencia:

“Convivir en una comunidad incluyente y respetuosa de la diferencia, fomentando prácticas institucionales en la convivencia pacífica” (Manual de Convivencia Vista Bella 2024).

En el caso particular de los compañeros, surge la noción de acogida, acompañada de motivación y entusiasmo.

*entonces le damos como esa bienvenida al compañero que es nuevo en el coro; luego, en los ensayos, le damos esa energía de que lo hiciste muy bien cuando te presentaste, y eso fue muy bonito porque, entonces, ya cada uno mirábamos a quién le ayudábamos. Nos organizábamos para que un compañero orientara a uno de ellos, otro compañero estuviera atento a otro, así, para ayudarles y para que fueran comprendiendo de qué se trataba y estar bien en el grupo del coro (Entrevista egresada 1 coro).*

Pero también, de la necesidad de estar bien como grupo en la actividad del coro, aquí emerge la idea de que la solidaridad con el otro se relaciona con el apoyo (como se enunció anteriormente) y promueve no únicamente una visión de un bienestar individual, sino que apunta a un desarrollo grupal. En ese sentido, el estudiante con DI es acogido en el grupo como parte fundamental para todos.

*Es la experiencia que tuvimos con Carlos y con Hugo, que fueron los estudiantes que se graduaron el año pasado. Entonces uno veía el grupo como los acogía; por ejemplo, llegaba un estudiante nuevo a grado décimo o a grado once y entonces empezaba a tener ciertas actitudes de discriminación. Entonces de una se iba el grupo y decían, venga, con Carlos y con Hugo no se metan porque pasa esto, esto y esto, entonces a ellos los respetan (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

Evidentemente, esta noción de acogida y hospitalidad va de la mano con el apoyo que ellos reciben de parte de sus profesores y compañeros en las actividades escolares.

*los niños, los chicos, como que le hacían caso a su compañerito; o sea, se sentían muy apoyados de eso. Era como una de las estrategias, había mucha colaboración de parte de los estudiantes (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

En el siguiente relato se muestra cómo la profesora de danzas da la oportunidad a todos los estudiantes para dirigir los ejercicios en su clase, promoviendo su participación a través de actividades que les permiten destacar sus habilidades, generando procesos de toma de decisiones porque son ellos quienes eligen el ejercicio, lo presentan al grupo y dirigen la actividad. La profesora destaca que, en las oportunidades en que la responsabilidad recae sobre un estudiante con DI, él o ella tienen la receptividad del grupo.

*en el caso de Victoria, en el caso de Juan Pablo, que pasaban al frente, daban ideas para las actividades, ayudaban a organizar a los niños al resto del grupo; el resto del grupo les era muy receptivo con las actividades que ellos expresaban o los ejercicios que ellos proponían en los diferentes bailes, y creo que eso ha sido como lo más significativo al implementar estas estrategias (Entrevista 1 Pro-5 Dan G 1 -5).*

La situación descrita se puede pensar según lo expresado por Ayala (2016), quien retoma en Van Manen (1998) para afirmar que:

la situación pedagógica está tejida de acciones, que son pedagógicas en la medida “en las que ambos, los adultos y los niños, están activa e intencionadamente [sic] involucrados y a través de las cuales fluye una influencia especial del adulto hacia el niño” (p.32)

En la siguiente experiencia, además de evidenciar el apoyo, la profesora también reconoce la importancia del proceso y que este se dé desde los primeros cursos. Así, se puede establecer que la experiencia de inclusión que se ha propiciado en el colegio y que se mencionó en párrafos anteriores ha sido importante para favorecer el avance del estudiante con DI en su formación con sus compañeros desde etapas tempranas, porque le permite mayor apoyo de parte del grupo.

*en su mayoría les ayudan y están pendientes, y me buscan, [me dicen] mira Selene, para la próxima tenemos exposición y tal personita está en tal grupo, o por ejemplo Juan M, tú vieras a Juan M, está en octavo y como lo acogen en el grupo. Hay unos niños que yo se los asigné como padrinos, pero hay unas niñas que, sin yo decirles, se acomodaron como madrinas. Entonces tiene muchos padrinos y madrinas, en todas las áreas, divino. Yo lo veo allá y me doy cuenta de que ya no me necesita, entonces pienso Chao Juan M. Él se siente muy acogido por su grupo, muchísimo. Así, veo más el proceso cuando vienen desde chiquititos contigo en la sede C (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

El apoyo en muchas de las situaciones tiene que ver con una actitud de protección, de cuidado, tanto de los profesores como de los compañeros de los estudiantes con DI, frente a las vulnerabilidades que ellos pueden presentar.

*entonces el aporte continuo de todos, la parte social, los chicos se cuidaban entre sí, Ay de que alguien que molestara para incomodar a un chico de inclusión! Tenían todo el coro encima para cuidarlos (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

Como se puede apreciar en la actividad del coro, la noción de cuidado y protección aparece como una característica constante del grupo a pesar de que estas se pueden ver asociadas

a la comprensión de la discapacidad como déficit, también es cierto que el sentido de amistad, de compañerismo y de colegaje movilizan y cohesionan al grupo. De este modo, la vulnerabilidad puede tener un carácter transformador en la perspectiva que lo propone Pié (2019), citada por Soto (2021):

Se trata de construir una pedagogía de la vulnerabilidad que contribuya a la idea de que el cuidado es lo único que permitirá el sostenimiento de la vida misma. Para la autora, el cuidado no es del orden de nuestra naturaleza, no es algo que nos viene dado, sino que habrá que cultivarlo produciendo relaciones de acogida con y para los otros. (p 409.)

En actividades académicas también emergen estas actitudes de cuidado y protección al incluir a los estudiantes con DI en los trabajos grupales de forma espontánea, sin requerir la intervención directa de la profesora.

*Entonces, Cristóbal va y busca grupo, y él se para, y un compañero le dice: “ven Cristóbal, ven a nuestro grupo”, y lo sientan junto con ellos y lo apoyan. Entonces, eso es bonito (Entrevista 2 Pro-8 G 5).*

Sin embargo, es fundamental la actitud de la profesora para promover el respeto entre los estudiantes, este elemento es central en términos de protección y cuidado.

*Yo jamás permito el irrespeto a ninguno de los niños acá, ningún niño, al menos delante de mí, no se debe ni irrespetar. Para mí, es básico el respeto y la diferencia, entonces trato de que ellos se sientan bien, eso me da gusto (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

En consecuencia, las actitudes de los estudiantes van respondiendo a esa noción de cuidado y protección que se va instaurando en las diferentes actividades:

*Ya cuando pasé a la otra sede, pues tuvimos a Hernando, que fue nuestro compañero, pues con él lo que hacíamos era que lo vinculamos, algunos estudiantes le colaboramos para explicarle lo que estábamos haciendo, lo de las clases, ayudarle en la parte de la matemática. Entonces bueno eso fue muy chévere porque con Hernando compartimos y también lo vinculamos en los grupos (Entrevista egresada 1 coro).*

En las diferentes vivencias relatadas por los profesores y compañeros de los estudiantes con DI, vemos como en *el sostén*, como elemento del anclaje en la configuración del vínculo, son importantes las acciones de hospitalidad y de acogida que promueven el bienestar de los diferentes actores, pero acompañadas de apoyo y protección, para favorecer que las relaciones escolares se consoliden a través del tiempo.

#### **- La reciprocidad**

En el proceso de análisis de datos la reciprocidad, como parte de la subcategoría el anclaje del vínculo en las relaciones escolares, se presenta cuando los intercambios mutuos favorecen a las partes implicadas en la relación, así el sentido de compañerismo entre los estudiantes es una muestra de reciprocidad importante como parte del anclaje del vínculo.

*Sí, él fue el que empezó a integrar a sus otros compañeros, por decirlo así, él fue el primer compañero que estuvo en coro, como vio que a él le gustó empezó a llevar a Vilma, luego a Sarái y a sus otros compañeros de inclusión. (Entrevista egresada 1 coro)*

En el anterior relato, la egresada describe cómo un estudiante con DI, al que le llamó la atención la actividad del coro y que fue convocado para vincularse, estuvo tan complacido con lo que allí se realizaba que decidió invitar a sus demás compañeros. Esto nos indica un sentido

del querer compartir con sus amigos esta experiencia; además, muestra cómo existió una actitud de apertura tanto de la profesora de música como de los otros pares para recibirlos y hacerlos partícipes.

Por ende, la apertura que muestra la profesora abre el espacio entre, para que la hospitalidad sea posible, como lo refiere Bárcena y Mèlich (2014): “lo importante para “aprender “es el tipo de relación “educativa” que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz” (p.189).

El compañerismo también lo pude observar en las actividades académicas, en las cuales, a través de la colaboración entre pares, se van gestando vínculos. En este caso, en el quinto grado, la profesora se encuentra trabajando sobre el valor posicional de números con cinco cifras. Isabella es el par del curso que acompaña el trabajo de Cristóbal estudiante con DI.

*La profesora se acerca y se cerciora que la explicación de Isabella sea la correcta, Isabella le dice a Cristóbal, cómo se escribe 10.000, él dice sería un uno y cuatro ceros, Isabella le pregunta dónde iría el punto que indica mil, él le responde que, en el diez, Isabella está contenta y lo felicita (Observación Est. 6 5°).*

En esta situación, Isabella asume su trabajo de par con responsabilidad y procura, a través de preguntas, que Cristóbal comprenda cómo se escriben los números. Este ejercicio de pares se hace a través de la disposición voluntaria de aquellos compañeros que quieren trabajar con el estudiante con DI. Como se evidenció en un testimonio anterior, en principio el profesor les asigna, pero luego son ellos los que libremente se ofrecen.

También, se puede encontrar este sentido de compañerismo, no solamente dirigido a los estudiantes con DI, sino a todos aquellos estudiantes que en un momento dado lo requerían.

*me acuerdo de que, en el coro, un grupo estaba ayudándole a estudiar a uno de sus compañeros para que pasara las materias y así pudiera mantenerse en el coro. Entonces, ocurría no solo con los niños con discapacidad sino con los otros chicos, se generaban grupos para cantar, para mejorar académicamente, para socializar (Entrevista 1 Pro-7 Mús. G 6-11).*

El juego se constituye en una oportunidad para fortalecer los vínculos y el compañerismo tanto en actividades en el aula como en el patio. En la siguiente observación se aprecia cierto nivel de complicidad, de travesura y de disfrute durante un intercambio en el juego llamado UNO

*Inician un nuevo juego, empiezan a lanzar y Cristóbal pregunta con cuál color. Los demás le indican que, de color verde, pero él no tiene, entonces lo orientan para que tome del grupo de cartas dos. En general, todos se muestran pacientes mientras él completa sus cartas y lo animan cuando encuentra las indicadas. Él disfruta el juego, se ríe, participa y vuelve a preguntar por el color: ¿qué color azul o qué?, Luciano pelea cuando otro gana, Cristóbal ríe. Se instala una pugna entre Luciano y Samuel (Observación Est 6 5°).*

En el siguiente relato de un estudiante con DI, se puede apreciar cómo las actividades divertidas se dan en el espacio del patio, donde hay instalado un parque infantil que todos los niños disfrutaban mucho.

**MJ:** *¿A qué juegas con tus amigos?*

**R:** *Corremos en el patio, jugamos en el parque, nos divertimos mucho (Fotovoz estudiante 3- 2°).*

De manera que, en el juego, se da un espacio para la reciprocidad; nos divertimos respetando las normas del juego en igualdad de condiciones.

A través del relato de la egresada se puede evidenciar que el descanso es un espacio privilegiado para el encuentro, para la conversación y para disfrutar de diferentes juegos.

*MJ. ¿Qué hacían en el descanso?*

*E: Jugábamos con Vilma, con Sarái también nos encontrábamos en el descanso para hablar, con ella compartíamos, a veces jugábamos.*

*M: ¿A qué jugaban, por ejemplo?*

*E: A las cogidas o las escondidas ahí en el patio, entonces eso también, pues fue muy muy chévere, sí con ellas (Entrevista egresada 1 coro).*

Se puede entrever entonces cómo este sentido de compañerismo se encuentra atravesado por lo lúdico, lo placentero y por los afectos, que se van posicionando entre los estudiantes; afectos que se suscitan por la forma de ser de cada estudiante:

*se consideran importantes en la relación las particularidades de cada chico, o sea, pues hay niños que son muy amorosos y afectuosos y, en esa misma medida, con los compañeros también lo acogen no. Y pues crean unos vínculos afectivos (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

*Janna es una niña muy tierna, definitivamente, los niños la quieren muchísimo, los niños la apoyan (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

Se puede apreciar que las profesoras evidencian que, como en toda relación, algunas características de los estudiantes con DI favorecen de forma más puntual los procesos de acogida, sostén y reciprocidad.

Para las profesoras, recoger las muestras de cariño de sus estudiantes es importante e identifican que esta experiencia impacta sus vidas.

*le agradezco muchísimo a los niños porque con su amor, ellos son muy amorosos, muy tiernos, muy vulnerables. Entonces esto, te enseña a ser más más sensible. Yo siento que soy mucho más sensible, mucho más paciente (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

Por supuesto, estas muestras de afecto no van dirigidas únicamente a las profesoras o a sus compañeros cercanos, sino también a los estudiantes de servicio social; quienes son colaboradores importantes para los estudiantes con DI.

*La lectura del cuento se ve interrumpida porque llega la estudiante de servicio social, todos corren a abrazarla y la profesora tiene que restablecer el orden. (Observación Est 11°.*

Lo anterior es una muestra del cariño y el afecto que surge entre los estudiantes de los grupos y los estudiantes de servicio social, quienes realizan labores de acompañamiento y orientación con aquellos estudiantes que lo precisan.

En el siguiente relato de una egresada también se puede ver cómo ese afecto de compañeros, en ocasiones, se transforma en amor y surge el romance entre los estudiantes con DI.

*Bueno, me parecía que ellos tenían un noviazgo bonito, me parecía interesante ver cómo dos compañeros se respetan y se sienten atraídos, cómo ese amor, diferente, pero que es igual. Entonces, tú los veías cogidos de la mano (Entrevista egresada 1 coro).*

En esta historia, la egresada muestra sus dudas frente a la relación de los dos estudiantes con DI, finalmente admite que es igual a cualquier relación de este tipo. Así, puedo apreciar que algunas percepciones frente a las personas con discapacidad están mediadas por la concepción de que no tienen necesidades amorosas.

*En el caso de Diomedes y Vilma, Diomedes es un estudiante con autismo y absolutamente parsimonioso; nunca se estresaba, él era un tipo de calma. Vilma, que es su novia, es aceleradísima, lo mangoneaba para acá, lo mangoneaba para allá, pero funcionaban juntos (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

En este relato de la profesora de música se muestran otros aspectos de la relación a la cual se refería inicialmente la egresada. Esta relación de pareja que se mantuvo durante el tiempo de estudios aún permanece, lo que se hizo evidente en el grupo focal, porque los dos participaron.

En las experiencias de las profesoras también se puede evidenciar cómo el afecto trasciende en el tiempo y el sentimiento de solidaridad pervive entre compañeros.

*también los exalumnos me mandan por el WhatsApp: - “mira quién está aquí en el Transmilenio cantando” y me mandan fotos de los niños. ¿Me entiendes? Me han mandado muchas fotos de Camilo, se lo encuentra cantando en Transmilenio. Entonces, me parece también bonito que ellos lo identifiquen me dicen: “mira, tú sabes si le podemos ayudar, qué está haciendo”. Entonces, fíjate que son lazos van más allá del*

*colegio. Yo me comunico, por lo menos, una vez al mes con Diomedes, con Vilma, con Sarái, con Emilia, y ellos siguen siendo parte del colegio (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

La reciprocidad en la configuración del anclaje del vínculo la pude encontrar en las manifestaciones de compañerismo, en las actividades de juego y en el intercambio constante que va propiciando el cariño y el afecto entre estudiantes y profesores. También, como lo plantea Derrida (2000), la reciprocidad es una característica de la hospitalidad en el sentido de que quien hospeda acoge de forma incondicional y quien es huésped respeta las normas del lugar de acogida.

Al analizar cómo se vivencian las relaciones escolares entre los estudiantes con DI, sus compañeros y profesores, encuentro que en un primer momento estas se presentan en torno al acontecimiento, a lo inesperado e imprevisible, con los temores e inseguridades propios de los encuentros desafiantes. Sin embargo, con el paso del tiempo, *en la travesía*, las interacciones cotidianas, los desafíos y las satisfacciones en el camino van posibilitando la relación en procesos de acogida, de protección, de responsabilidad y de apoyo mutuo.

En este camino, las experiencias de sentido en la configuración de una pedagogía del vínculo se constituyen a partir de los componentes que permiten su *anclaje*.

Estos componentes los defino como: *la afirmación del otro*, con rasgos como el reconocimiento, la afiliación y la valía dentro del grupo, y los relaciono con la alteridad, en el sentido del otro que me constituye.

Otro componente del anclaje es *el sostén*, con rasgos como la protección, el apoyo y la ayuda, estos elementos los relaciono con la natalidad en el sentido de la acogida y el acompañamiento para transitar el mundo.

Finalmente, el componente de *la reciprocidad*, con rasgos como el compañerismo, la solidaridad y la empatía, lo relaciono con el sentido de hospitalidad, de dar un lugar al otro.

## **5.2. El currículo como un lugar para propiciar el vínculo en las relaciones escolares.**

### **5.2.1. La hoja de ruta entre lo normativo y lo posible.**

El análisis de la información sobre la categoría “El currículo como un lugar para propiciar el vínculo”, la presento como una hoja de ruta, continuando con la metáfora de la travesía y el anclaje. Así, en toda travesía se vive un momento para planear el viaje: ¿a dónde me dirijo?, ¿cuáles son las regulaciones de estos sitios?, ¿qué documentos debo llevar? Esto es un ejemplo para una toma de decisiones, aspectos que tienen que ver con lo normativo. Sin embargo, en esa travesía voy a encontrar el espacio para lo posible, para lo imprevisto, para la aventura. Por tanto, la metáfora de la hoja de ruta me permite visualizar lo posible, tal vez prever eventualidades, pero en todo caso tener apertura para el acontecimiento. Por lo anterior, dicha hoja de ruta la propongo entre lo normativo y lo posible. En lo normativo, considero las orientaciones de la política pública relacionadas con el currículo y el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad. En lo posible, centro mi atención en la experiencia pedagógica con sus componentes: las situaciones, las acciones y las relaciones.

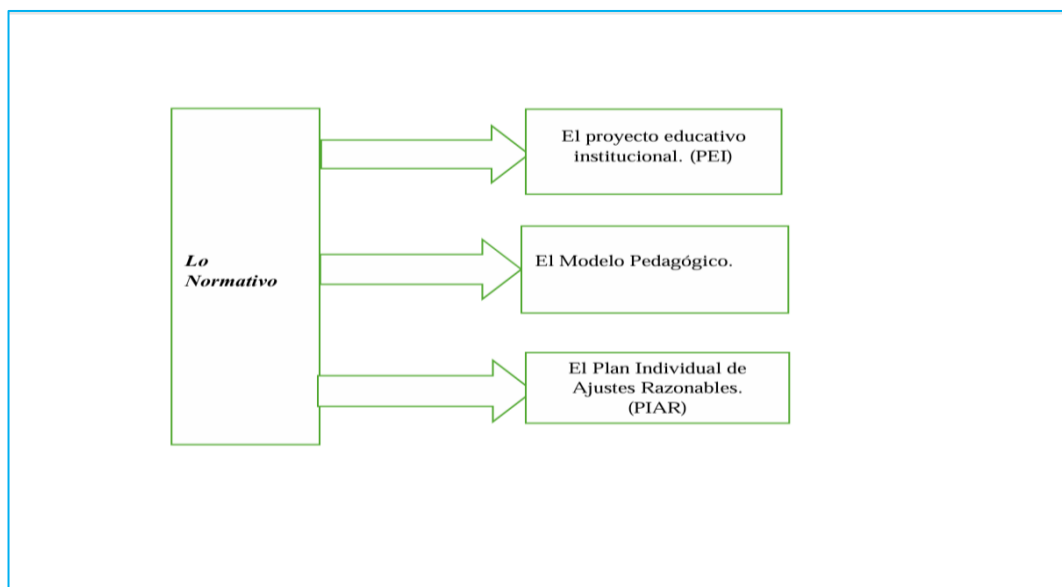
#### **- La hoja de ruta del currículo: Lo normativo.**

En la gráfica presento el esquema que sintetiza el componente Normativo relacionado

con la subcategoría la hoja de ruta en la travesía.

### Ilustración 14

*Lo Normativo.*



Nota. Esquema subcategoría uno de la categoría el currículo un lugar para propiciar el vínculo. Elaboración propia.

En los referentes de la política pública en Colombia, la Ley General de Educación señala los principales aspectos frente a la organización de las instituciones educativas. Para ello, determina que el Proyecto Educativo Institucional<sup>23</sup> dirige el camino a seguir e indica que el Modelo Pedagógico que elija la institución, de acuerdo con las necesidades de su contexto, será la herramienta que oriente el trabajo pedagógico de la comunidad educativa.

---

<sup>23</sup> Proyecto Educativo Institucional en adelante PEI.

Respecto al currículo, la ley<sup>24</sup> establece que:

es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 1994, p.17).

En concordancia con lo anterior, el artículo 79 define el plan de estudios como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos (p.17).

El Colegio Vista Bella define su acción educativa teniendo presentes estas orientaciones del MEN<sup>25</sup>, aspectos que se reúnen en el Manual de Convivencia y en el SIE<sup>26</sup>, en las mallas curriculares por áreas y en las planeaciones de cada profesor.

Estos últimos documentos los actualizan los docentes cada año y en ellos retoman los aspectos centrales del diseño curricular por ciclos a partir del modelo pedagógico dialogante.

En las imágenes se puede observar el marco general del área y una de las planeaciones por periodo académico.

---

24 MEN. Ley General de Educación 115 del 94, artículo 76

25 En nuestra institución, hasta el año 2024, no existía como tal un documento PEI, sus principales aspectos se reúnen en el Manual de Convivencia y en otros documentos como el SIE, las mallas curriculares por áreas y los planes de estudio.

26 SIE. Sistema institucional de evaluación.

## Ilustración 15

### Estructura curricular grado primero área de matemáticas

COLEGIO VISTA BELLA I.E.D.				
PROGRAMACIÓN GRADO PRIMERO 2024 JORNADAS MAÑANA Y TARDE				
DOCENTES:				
ESTRUCTURA CURRICULAR				
CICLO: <u>EXPLORACIÓN</u> DIMENSIÓN DE ÉNFASIS: <u>SOCIAL-VALORATIVA</u> ACTIVIDAD RECTORA: <u>ADAPTABILIDAD (JUEGO - PREGUNTA)</u>				
PROYECTO DE CICLO: <u>LA FAMILIA</u> ÁREA: <u>MATEMÁTICAS</u> ASIGNATURAS: <u>ARITMÉTICA, ESTADÍSTICA Y GEOMETRÍA</u>				
PROPÓSITO GENERAL DEL CICLO: <u>Al finalizar el ciclo se espera que los niños y las niñas exploren, actúen, crean, participen, opinen, pregunten.</u>				
<u>Proposiciones: reconocen, relacionan, describen, leen la comprensión de sí mismo, comparten con el otro, socializan.</u>				
Propósitos por dimensiones				
Dimensión	Propósito de desarrollo del ciclo	Herramientas para el propósito (Operaciones Mentales)	Estándares curriculares	Propósito específico Grado: <u>Primero</u>
COGNITIVA	Operar con la estructura aditiva. Realizar comparaciones, clasificaciones, seriaciones entre objetos, eventos, acontecimientos.	Comparar, Seriar, clasificar, ordenar, establecer relaciones. Herramientas Pedagógicas: Trabajo con materiales concretos, imágenes. Mapas mentales, etc.	Pensamiento numérico: Asocia número con cantidad. Pensamiento espacial geométrico: Diferencia atributos y propiedades de objetos tridimensionales. Pensamiento métrico: Compara y ordena objetos. Pensamiento Aleatorio Clasifica y organiza	Reconocer significado del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación)
COMUNICATIVA	Escuchar, hablar, leer y escribir con intención comunicativa alrededor de las actividades académicas, culturales y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer en diferentes contextos.</li> <li>Producir textos.</li> <li>Escuchar.</li> <li>Desarrollo de la oralidad.</li> <li>Expresión.</li> <li>Comprensión.</li> <li>Re - crear.</li> <li>Interpretar.</li> <li>Describir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establece en forma oral las relaciones que le permiten comprender el concepto de número.</li> <li>Describe colecciones de objetos.</li> <li>Comprende y explica las diferencias entre objetos.</li> <li>Describe atributos de los objetos.</li> </ul>	Describir, comparar situaciones con diversas representaciones de los números. Describir situaciones utilizando el lenguaje natural, dibujos y gráficas.
SOCIO-VALORATIVA	Participar en la vida escolar. Relacionarse a través del afecto. Afianzar el valor del respeto activo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo en equipo.</li> <li>Autoestima.</li> <li>Acuerdos.</li> <li>Comprensión y Seguimiento de normas.</li> <li>Comportamiento ajustado.</li> <li>Respeto activo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coopera en trabajo en equipo para demostrar relaciones entre objetos.</li> <li>Se muestra responsable en el uso de materiales.</li> <li>Realiza tareas y Trabajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperar en trabajo en equipo para demostrar relaciones entre objetos.</li> <li>Se muestra responsable en el uso de materiales.</li> <li>Realizar tareas y trabajos.</li> <li>Respetar los enunciados que expresan sus compañeros.</li> </ul>

COLEGIO VISTA BELLA I.E.D.

Nota. Tomada de Plan de Estudios Área de Matemáticas. Colegio Vista Bella IED.

## Ilustración 16

*Planeación primer grado, primer periodo 2024.*

CICLO: <u>1 EXPLORACIÓN</u> GRADO: <u>PRIMERO</u> DIMENSIÓN DE ÉNFASIS: <u>COGNITIVA</u> ACTIVIDAD RECTORA: <u>ADAPTABILIDAD (JUEGO - PREGUNTA)</u>						
AREA: <u>MATEMATICAS</u> ASIGNATURA: <u>MATEMATICAS</u> PERIODO: <u>1º</u>						
PROPÓSITOS GENERALES. <u>Que los niños y las niñas exploren, actúen, creen, participen opinen, pregunten, proposicionalicen, reconozcan relaciones, describan, logren la comprensión de sí mismo compartan con el otro y socialicen.</u>						
DESEMPEÑOS DEL ÁREA						
D. COGNITIVA	D. COMUNICATIVA	D. SOCIO-VALORATIVA	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	PROYECTO DEL CICLO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICA	SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL
-Realiza las actividades de aprestamiento e identifica en forma precisa, las características de un conjunto y las relaciones de orden, con los números de cero a 50	-Utiliza correctamente los cuantificadores: todos, algunos, ninguno y los relaciona con la cantidad de elementos de un conjunto.	-Siempre atiende y sigue las instrucciones que le permiten participar activamente en el desarrollo de la clase.	-Ubicación espacial. (encima, en medio, dentro, fuera, izquierda, derecha) -Conjuntos, representación, comparación. - La decena. -Números hasta el 50 -Orden ascendente y descendente. -Noción de centena	- La familia: Represento características de mis familiares.	Observación. Preguntas. Realización recorridos y Trayectorias. Talleres. Guías. Proyecto de ciclo.	Trabajo en equipo. Participar en clase. Cuida sus materiales de trabajo. Actividades. Elabora y presenta guías, tareas y talleres.

Nota. Tomada de Plan de Estudios grado primero área de matemática. 2024. Colegio Vista Bella IED.

En cuanto al modelo pedagógico dialogante, este se ha venido trabajando en el colegio desde el año 2009. Los principales elementos del modelo para tener en cuenta en la perspectiva de plantear experiencias pedagógicas para los estudiantes se relacionan con su potencial para entender de una forma un poco más holística su desarrollo desde las dimensiones cognitiva, comunicativa y social valorativa, como se puede apreciar en las imágenes anteriores. Además, se propone una dimensión praxeológica, que no se ve reflejada en la estructura curricular, pero que se relaciona con los desempeños de los estudiantes, esta tiene que ver con el saber hacer.

Estos elementos del currículo permiten realizar los ajustes razonables para los estudiantes con DI, teniendo presente que estos se planean bajo las orientaciones y con el formato dispuesto por el MEN (2017).

### Ilustración 17

#### *Primera parte de un PIAR*

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –			
Fecha de elaboración: 07/06/2024	Institución educativa: COLEGIO VISTA BELLA IED.	Sede: C	Jornada: TARDE
Actualización. 03/09/2024.			
Actualización. 15/10/2024.			
Docentes que elaboran y cargo: DOCENTE APOYO INCLUSIÓN SEDE C. DIRECTORA DE CURSO. .PROFESORA DE DANZAS			
DATOS DEL ESTUDIANTE			
Nombre del estudiante:		Documento de identificación:	
Edad: 7 años		Grado: PRIMERO	

Nota. Tomada de formato del PIAR. 2017. MEN.

### Ilustración 18

#### *Caracterización del Estudiante.*

<p><b>1. Características del Estudiante:</b></p> <p>La estudiante tiene una buena capacidad verbal expresiva, habla con facilidad desde diferentes tópicos conversacionales, expresando con claridad sus ideas. Se interesa principalmente por temáticas asociadas a los perros y sus diferentes razas.</p> <p>También le gusta hablar sobre sus compañeros a veces con palabras negativas acerca de cómo son o cómo se comportan.</p> <p>En clase sus tiempos de atención son escasos, a pesar de contar con las guías e instrucciones, cambia frecuentemente de actividad, se desplaza por el salón buscando conversar, especialmente con las niñas, o buscar juegos agresivos con los niños.</p> <p>En los desplazamientos que hace en el salón en ocasiones agrade a sus compañeros especialmente a los niños lo cual genera conflictos y dificultades en las relaciones entre pares.</p> <p>Avanza en su proceso de adquisición de la lectura y la escritura, aunque se evidencian sustituciones, omisiones e inversiones tanto en la escritura de palabras como de números.</p> <p>Tiene conteo con correspondencia hasta 50, pero aún no tiene claro el valor de posición del número.</p> <p><b>Actualización.</b></p> <p>Ella avanza en su proceso académico, aún requiere trabajar en su ajuste comportamental, ella requiere constante supervisión para persistir en el desarrollo de sus trabajos académicos.</p> <p>Ella asiste a terapias ocupacional, de lenguaje y psicológica. Esto ha permitido un mejor nivel de comunicación y relación con sus pares, aunque persisten rasgos de comportamiento disruptivo.</p> <p>En la actualidad puede formar palabras sencillas con m, p, l, s. A la vez puede leer de forma silábica haciendo uso de estas mismas grafías.</p> <p>Luciana continúa con su flexibilización en la jornada porque aún no consigue autocontrol frente a la impulsividad, lo cual la lleva en ocasiones a utilizar la agresión física como una forma de relación con sus compañeros, no solo de su curso sino de otros grupos.</p>
--

Nota. Tomada del formato PIAR, estudiante primer grado. 2023. Colegio Vista Bella.

En la caracterización del estudiante se destacan sus habilidades y fortalezas, así como aquellos aspectos de su desarrollo y los académicos que requieren de apoyos o el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares.

### **Ilustración 19**

#### *Caracterización del estudiante*

	<p><b>RECOMENDACIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer evidente la flexibilización curricular en la implementación de las programaciones a través de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Brindar múltiples formas de presentar la información, múltiples formas que permitan evidenciar y expresar los aprendizajes y presentar múltiples opciones para captar el interés y la motivación. (según decreto 1421 de 2017).</li> <li>- Reconocer y tener en cuenta su condición: una discapacidad intelectual leve, pero con un componente médico que ante la presión o el mal manejo de la frustración la puede llevar a estados convulsivos.</li> <li>- Asignarle siempre un@ <u>compañer@</u> que sea <u>empátic@</u> con su condición, que le oriente los ejercicios a realizar, le brinde los andamiajes necesarios y la vincule de manera activa a los trabajos en grupo. Que además, esté pendiente de que este activa en las clases y que copia en la agenda tareas, trabajos y materiales para la clase siguiente.</li> </ul>	
--	--	--

Nota. Tomada del formato PIAR, estudiante séptimo grado. 2023. Colegio Vista Bella.

En el Colegio, en la primera parte del diseño del PIAR existe una intervención directa del docente de apoyo a la inclusión. En la segunda parte, referida a los ajustes que precisa el estudiante en cada área, los profesores deben realizarlos a partir del conocimiento del estudiante, las particularidades del área y los propósitos que los estudiantes deben alcanzar. Con este objetivo, el PIAR de cada estudiante se comparte en un Drive; algunos profesores lo completan, otros no, como se puede apreciar en la siguiente imagen.

## Ilustración 20

*Ajustes razonables.*

ÁREAS/APRENDIZAJES	OBJETIVOS/PROPÓSITOS SEGUNDO PERIODO.	AJUSTES RAZONABLES	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES		
			Desempeño Básico. En proceso	Desempeño Medio. Avance Significativo.	Desempeño Alto. Logrado.
MATEMÁTICAS	Plantea y resuelve situaciones problemáticas en donde se usan las operaciones aditivas y multiplicativas con números hasta de cinco cifras; Identifica y diferencia las clases de ángulos, mediante la comparación y clasificación.	Con apoyo generalizado: Explora materiales y se motiva por el conteo.  Compara materiales reales para encontrar iguales.	X		
	Describe los procesos usados en la solución de ejercicios relacionados con la composición, descomposición y el orden de números hasta de cinco cifras.	Se aproxima en la identificación de los signos de los números del 1 al 5.  Explorar materiales como bloques lógicos, regletas de Cusinaire, para establecer características de estos a partir de ejercicios de identificación, comparación y clasificación,	X		
	Participa de manera activa en las actividades que implican la solución de problemas matemáticos, demostrando		X		

Nota. Tomada de formato PIAR, estudiante grado primero. 2023. Colegio Vista Bella.

Aquellos que no lo hacen consideran que es un trabajo más y que este lo debe hacer la profesora de apoyo a la inclusión. En ese sentido, se percibe que el estudiante con DI, para algunos profesores es una carga. Esto está asociado a las concepciones capacitistas centradas en el déficit, en el marco de un sistema educativo que funciona alrededor de los resultados de las pruebas censales, cuyos resultados determinan el “nivel educativo” y algunos incentivos económicos en términos de los recursos que llegan a la institución.

En la siguiente imagen se pueden ver las recomendaciones que, a partir del PIAR, se hacen a los diferentes estamentos y que son base para el plan de mejora institucional con respecto al proceso de inclusión.

## Ilustración 21

*Recomendaciones para el plan de mejoramiento institucional.*

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR
<b>FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE</b>	<p>Acompañar a la estudiante a las terapias.</p> <p>Estar al tanto de las recomendaciones de los terapeutas y aplicarlas en casa.</p> <p>Apoyar en casa el aprendizaje de la estudiante.</p>	<p>Aportar sugerencias de expertos al contexto escolar.</p> <p>Apoyar en casa el aprendizaje de la niña, a través de materiales adecuados a sus necesidades.</p> <p>En la actividad de apoyo en casa trabajar por periodos de 8 a 10 minutos buscando centrar la atención de la estudiante.</p> <p>Hacer pausas de descanso de tres minutos.</p> <p>Retomar la actividad.</p> <p>Aumentar paulatinamente los tiempos de trabajo.</p>
<b>DOCENTES</b>	<b>Elaboración conjunta del PIAR.</b>	<b>Encuentros y reuniones, valoración de los avances y oportunidades de mejora de la estudiante.</b>

<b>DIRECTIVOS</b>	<b>Conocimiento del PIAR y apoyo en citaciones a padres.</b>	<b>Socialización del PIAR, presencia y apoyo e reuniones que se requiera. Seguimiento al proceso de la estudiante.</b>
<b>PARES (Sus compañeros)</b>	Charlas de sensibilización. Grupo de apoyo.	Talleres, Charlas. Generar una red de apoyo para niña con sus compañeros.

Nota. Tomada de formato PIAR, estudiante primer grado. 2023.

Los aspectos que se diligencian en el cuadro anterior permiten establecer las recomendaciones para la institución en el plan de mejoramiento institucional.

Finalmente, el PIAR se socializa con los padres o cuidadores y se firma un acta de compromiso donde se mencionan las actividades que deben desarrollar en casa como apoyo educativo al estudiante, teniendo presentes los ajustes razonables. Además, en este documento se establecen las responsabilidades para la gestión de los apoyos. Al respecto, las dificultades tienen que ver con la consecución de los apoyos en el sistema de salud por el tiempo que demanda que les asignen las citas, pero, además, por el tiempo disponible de los padres o cuidadores para

llevar a sus hijos o hijas a las diferentes terapias. Esto se debe a que son padres o madres que deben trabajar todo el día y, en ocasiones, no cuentan con redes de apoyo familiar para esta tarea.

## Ilustración 22

*Acta de acuerdo con padres.*

ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: DD/MM/AAAA	Institución educativa y Sede:	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación:	Edad: Grado:
Nombres equipo directivos y docentes		
Nombres familia del estudiante		Parentesco
		Parentesco

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

**El Establecimiento Educativo** ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

pañol (Colombia) Predicciones de texto: activado Accesibilidad: es necesario investigar [D] Concentración

Nota. Tomada de formato PIAR. 2017. MEN.

Los aspectos normativos del currículo se constituyen en los elementos que, en principio, deberían guiar la acción pedagógica del docente, o por lo menos, se les debería tener presente como su marco de actuación. Sin embargo, estas orientaciones no siempre se llevan a la práctica por diferentes razones, entre ellas, las contingencias que surgen en la cotidianidad de la vida escolar, las concepciones que tienen los profesores acerca de su papel en los procesos formativos de los estudiantes, casi siempre centradas en la transmisión de contenidos. Además, las percepciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de los estudiantes con discapacidad están casi siempre ligadas al déficit.

Lo anterior tiene como consecuencia que, a pesar de conocer, por ejemplo, las orientaciones para el trabajo con los estudiantes con discapacidad, no las tengan en cuenta por

considerar que estas no forman parte de su trabajo pedagógico y que, por el contrario, les significan una carga adicional.

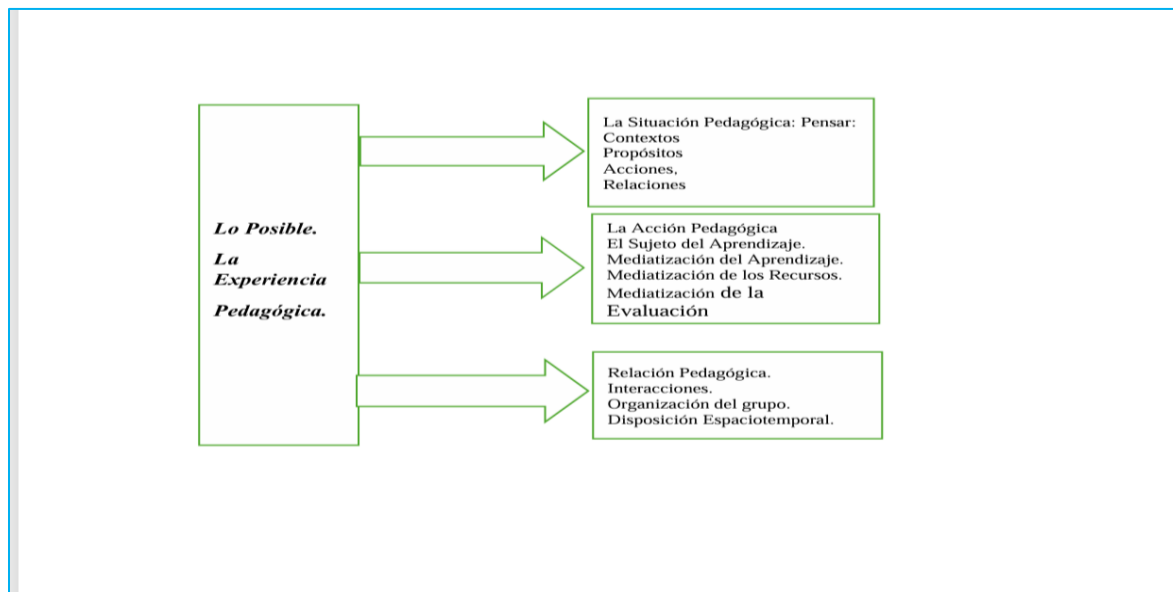
Por estas razones, es importante trabajar en la perspectiva de posibilidad abordando lo curricular desde la noción de la experiencia pedagógica.

### 5.2.2. *La hoja de ruta del currículo, lo posible: La experiencia pedagógica.*

En la gráfica se aprecia un esquema de la subcategoría La hoja de ruta del currículo lo posible: La Experiencia Pedagógica, con sus diferentes componentes.

#### **Ilustración 23**

#### *La Experiencia Pedagógica.*



Nota. Elementos de la subcategoría Lo Posible: la Experiencia Pedagógica. Elaboración propia.

Teniendo presente lo expuesto en párrafos anteriores, paso ahora a referenciar aquello que me interesa ver del currículo relacionado con su posibilidad de convertirse en un lugar para propiciar el vínculo. En ese contexto, busco reconocer este espacio desde una postura

fenomenológica, donde pueda analizar en la vivencia cotidiana la experiencia pedagógica en términos de las situaciones de aprendizaje relacionadas con la planeación que realiza el profesor, las acciones pedagógicas que se dan en la práctica y las relaciones que, desde la planeación y la acción, se promueven entre estudiantes y profesores. Esto, tomando en consideración lo expuesto por Da Silva (1999), en la perspectiva de entender las posibilidades que la fenomenología presenta para el análisis del currículo.

Desde estas posibilidades, me interesa comprender la experiencia vivida en la educación, en las situaciones de aprendizaje, donde el profesor entra a dialogar con las orientaciones curriculares emanadas del MEN, en coherencia con lo planteado en el PEI del colegio, que propone un modelo pedagógico centrado en la pedagogía dialogante, ubicado todo esto en el espacio-tiempo de la vivencia cotidiana, vivencia que es posible transformar en experiencia vivida mediante un proceso reflexivo.

Es precisamente el carácter situacional, singular, único, concreto de la experiencia vivida –el aquí y ahora- que el análisis fenomenológico procura destacar. Este análisis sale de las universalizaciones y abstracciones del conocimiento científico, conceptual, para focalizarse en lo concreto y en lo histórico del mundo vivido. Es, así, profundamente personal, subjetivo, idiosincrático (Da Silva, 1999. p. 21).

Para interpretar el lugar que se asigna a los procesos curriculares en las relaciones escolares de los estudiantes con DI en términos de visibilizar líneas de acción que permitan pensar en una pedagogía del vínculo, me remito a las nociones planteadas por Van Manen (2010) respecto a la experiencia pedagógica que trata sobre las situaciones, es decir, con la forma en la

que el profesor toma perspectiva para intencionar la acción y la relación pedagógica. Por esta razón, la situación pedagógica tiene que ver con pensar los contextos, pensar los propósitos, pensar las acciones y pensar las relaciones pedagógicas.

En este aspecto, la acción pedagógica es la puesta en escena de ese pensar y dar espacio para reconocer al sujeto del aprendizaje, implementando mediatizaciones sobre el aprendizaje y la evaluación. Es importante señalar que la mediatización es una acción indirecta que dispone el espacio “entre,” es decir, el espacio de la relación para favorecer los diferentes aprendizajes ya sean estos sociales, afectivos o académicos.

Por lo anterior, la relación pedagógica está cruzando la acción pedagógica, se articula con dicha acción y se puede ver en la organización del grupo, en las disposiciones temporales y en las disposiciones espaciales en las que se desenvuelve la acción pedagógica.

En consecuencia, *situación, acción y relación* dan sentido a las prácticas, al ser interdependientes y dinámicas.

En esta perspectiva, la pedagogía se asume como saber reflexivo que permite pensar sobre conocimientos, saberes y experiencias que tienen que ver con las relaciones que se tejen en los contextos educativos, con las mediatizaciones y las didácticas, con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con la gestión escolar. Saber pedagógico que se construye a partir de la reflexión, en el cual la experiencia se asume como saber sedimentado (Van Manen 2016).

Entonces a partir del análisis de datos establezco un dialogo con lo enunciado por Van Manen (2010) sobre: la situación pedagógica, que se entiende como el propósito y la perspectiva para dirigir el trabajo pedagógico; la relación pedagógica, que tiene como soporte las interacciones durante el mencionado trabajo pedagógico y, la acción pedagógica, que está

referida al desarrollo de los propósitos a través de las mediatizaciones para favorecer los aprendizajes.

el educador mediatiza la influencia del mundo que rodea al menor: crea contextos (tareas, ambientes físicos, materiales, etc.); permite o facilita relaciones humanas concretas; despierta determinadas emociones, cultiva afectos, etc.). Así, el educador se convierte en una gran influencia, posiblemente, la más fuerte (Ayala, 2018, p. 32).

Por tanto, los elementos curriculares que aportan al fortalecimiento del vínculo tienen que ver, en primer término, con la situación pedagógica en términos de la planeación de los propósitos educativos y la toma de perspectiva del profesor en relación con las acciones y las relaciones que allí se puedan dar.

En segundo lugar, con la acción misma y en ella el despliegue de su capacidad para hacer lo que es relevante en términos de disponer los recursos para mediatizar los aprendizajes, la evaluación y las interacciones.

En tercer lugar, en el despliegue de las relaciones pedagógicas a través de la implementación de las mediatizaciones que las hacen posibles mediante la organización del grupo, la disposición del tiempo, la disposición del espacio, en aras no solo de que los aprendizajes de los estudiantes puedan establecerse, sino de posibilitar las interacciones. Por tanto, de acuerdo con lo planteado por Bárcena y Mèlich (2014): “El otro, es el que permite pensar la educación como creación de novedad, como futuro implanificable, como utopía y finalmente, como natalidad” (p.163).

La situación pedagógica, propósito y perspectiva para dirigir el trabajo pedagógico

A la luz de Van Manen (2010), identifico que la situación pedagógica está orientada por un propósito que permite al maestro trazar la ruta para dirigir el trabajo con sus estudiantes. Así, en este propósito se establece un marco que va a orientar todo el proceso.

La situación pedagógica está encaminada a dotar de sentido el actuar del profesor; por eso, al analizar los datos, los códigos tuvieron que ver con: pensar los contextos, pensar los propósitos, pensar las acciones y pensar las relaciones.

Para el análisis de este apartado, recurro a las entrevistas a los maestros y a los procesos de observación que tuve oportunidad de hacer, porque se trata de saber cómo ellos planean su trabajo pedagógico, teniendo presentes los contextos, los propósitos, las relaciones y las acciones.

- **Pensar los contextos**

En la mirada de Van Manen (2010), un profesor que es sensible frente a los procesos de su estudiante se orienta a comprender su historia, sus características, sus cualidades y sus condiciones particulares. Esto le permite tener un enfoque más amplio; dado que, la acción de planificar las experiencias pedagógicas la hará de una forma intencionada.

En la posibilidad de proponer unas líneas de acción que permitan plantear una pedagogía del vínculo, el hecho de pensar los contextos es fundamental. Justamente, en las experiencias narradas, se puede ver la importancia de conocer a las familias de los estudiantes con DI para identificar sus expectativas, sus miedos, sus prevenciones y de esta forma poder intencionar la acción pedagógica de modo que se puedan vincular de una forma propositiva en el proceso formativo que tiene el colegio.

En el ejercicio de entender las realidades de los estudiantes para pensar la acción pedagógica y así establecer las formas para mediatizar la acción pedagógica y las relaciones, es importante comprender las nociones que sobre el logro escolar tienen las familias de los estudiantes con DI, porque en ocasiones, cuando no han aceptado que el niño, la niña o el joven tienen una discapacidad, buscan que ellos realicen las actividades sin los ajustes necesarios, creando una barrera a su aprendizaje.

Por consiguiente, las concepciones de las familias sobre la discapacidad o sobre las dificultades en el aprendizaje se constituyen en obstáculos en la medida en que, en edades clave para el desarrollo del niño o la niña, no pueden recibir los apoyos necesarios que les permitan avanzar en sus procesos académicos.

*La familia de Lucía piensa y cree que Lucía está bien y que ella no tiene ningún tipo de condición, que no tiene ninguna dificultad académica, que ella está bien para su edad.*

*La mamá todavía no quiere entender que la niña necesita ciertos apoyos para que avance, porque es que ella lleva año y medio en este colegio y a la niña no se le ve ningún avance, y la mamá dice que es el colegio (Entrevista 2 Pro-3 G 1°).*

En el relato, la profesora muestra su preocupación por que no ha logrado que la familia de la estudiante gestione las terapias que necesita. También es importante entender que las condiciones socioeconómicas de la familia juegan en contra de las posibilidades de la niña para recibir el apoyo necesario en casa; sus padres deben trabajar todo el día y se ven obligados a dejarla con cuidadores que la alimentan y procuran que no sufra accidentes, pero que no le pueden brindar orientación y apoyo en términos pedagógicos.

*Lucía permanece al cuidado de una familiar que también cuida a otros niños y niñas de diferentes edades. Ella es la encargada de llevarla al colegio; en la tarde, la recoge su hermana mayor (1 Observación Est 1 1°).*

En la observación, se registran los datos del contexto de la familia de Lucía. Sus padres trabajan todo el día en labores de servicios generales, su hermana mayor estudia en el colegio en grado séptimo y se evidencia poco apoyo de la casa en el proceso académico de la niña. Además, hay pocas acciones de la familia para gestionar ante el sector salud los apoyos que ella necesita.

En otros casos, los estudiantes tienen mejores posibilidades socioeconómicas, pero la sobreprotección de los padres impide que los niños vayan alcanzando ciertos niveles de independencia.

*Jeiner ingresó al colegio en el año 2021. En un inicio, el trabajo pedagógico lo realizaba en casa por la pandemia. A mediados de ese año, él asiste al colegio en la modalidad de alternancia; él siempre va en compañía de su madre o de su padre, quienes lo esperan en el primer piso del colegio. Él es hijo único; su mamá trabaja como administradora de conjuntos residenciales y su papá como escolta. En un principio lo llevaban a terapias, pero luego dejaron de hacerlo (en Observación Est 4 3°).*

En esta situación la familia acompaña al estudiante en todas sus actividades, está presente en el colegio, hace el apoyo académico en casa, pero muestra prevención sobre las interacciones que el niño pueda tener en el curso. Por eso, casi siempre están alerta y no ayudan a generar en el estudiante la posibilidad de independencia en actividades cotidianas.

En muchas situaciones los profesores entienden las condiciones de vida de los estudiantes y buscan alternativas de diálogo con la familia para orientar sus procesos con su

ayuda. Sin embargo, ciertas estructuras de autoridad en la familia no están cimentadas, las nociones de límite se cruzan constantemente y el estudiante no cuenta con una orientación adecuada, ello genera en el colegio conflicto con sus pares.

*Con Mariela sí, ella ha tenido dificultad con algunos de sus compañeros, pero yo veo que allá en la casa le permiten muchas cosas, le permiten el celular. Yo le luché mucho para que no fuera una distracción, [pero] lo ha sido. También, hay que entender que realmente la situación de ella, de la casa, es muy dura. Sí, ella ha tenido mucha dificultad en casa, he hablado con la mamita y pues realmente es difícil la situación económica. Entonces pienso que eso es como lo que ella refleja, todo lo que vive en las situaciones duras en su casa (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

Pensar los contextos también tiene que ver con entender los procesos que viven las familias para que sus hijos puedan tener los apoyos necesarios tanto en educación como en salud.

*Con Luis tuvimos una experiencia bonita porque primero la mamá estaba muy, como se dice, prevenida, también pues porque ella venía de hacer todo el proceso legal por su hijo para que pudiera tener educación y todas las terapias (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

En esta experiencia la profesora manifiesta su satisfacción con el proceso del estudiante, quien logró mantener un buen desempeño, con los ajustes realizados por los profesores, con la colaboración de sus compañeros, a pesar de las dudas que tenía la mamá por todo el proceso agotador que para las familias con estudiantes con DI implica gestionar ante el sistema educativo y el sistema de salud el acceso a los servicios.

Además de considerar las características de los ámbitos familiares, socioculturales, y normativos, es preciso tener en cuenta los referentes del modelo pedagógico dialogante base de la planeación en el colegio, de la acción pedagógica y de la evaluación. Este modelo contempla procesos de interestructuración del conocimiento teniendo presentes las dimensiones cognitiva, comunicativa, social valorativa y praxeológica. Con base en ellos, se plantean los ajustes razonables para los estudiantes que así lo requieran (Colegio Vista Bella, Manual de Convivencia.p.47).

**- Pensar los propósitos**

La reflexión pedagógica tiene como elemento importante pensar la intencionalidad, esta se expresa en los propósitos que el profesor enuncia en el marco de unas orientaciones macro dadas desde los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias emanados del MEN, en diálogo con el horizonte institucional y el modelo pedagógico del colegio.

Es decir, existe en Colombia una política educativa que orienta el actuar del maestro; sin embargo, también en el espíritu del PEI se contempla la necesidad de plantear la acción educativa teniendo presente los contextos, las realidades sociales y culturales, pero a la vez, los potenciales y necesidades de los estudiantes.

Entonces una herramienta importante para plantear los propósitos para los estudiantes con DI se encuentra en el Manual de Convivencia:

*En el PIAR del estudiante con DI es necesario que se contemple: La Caracterización del estudiante, y en esta debe estar enunciada la valoración pedagógica, los informes profesionales de salud, los objetivos y metas de aprendizaje, los criterios de promoción,*

*los desempeños del grado, las barreras, los ajustes curriculares, las didácticas, las metodologías, la evaluación de los ajustes. Además, los recursos físicos, didácticos y tecnológicos necesarios. Las adaptaciones razonables consignadas en cada PIAR, las realizará el docente de aula con la asesoría y acompañamiento de la docente de apoyo para la inclusión. Se considerarán recursos como la historia escolar, la caracterización pedagógica y la corresponsabilidad de la familia, para favorecer los aprendizajes y la participación (Manual de Convivencia Vista Bella 2024).*

Además de lo descrito en el Manual, es necesario considerar como referente para la planeación del docente el Modelo Pedagógico Dialogante implementado en el colegio (De Zubiria, 2006). En él, encuentro tres principios pedagógicos que orientan el trabajo del profesor. Uno es reconocer la importancia de trabajar en pro del estudiante en sus diferentes dimensiones, privilegiando su desarrollo y estableciendo los contenidos que pueden potenciarlo.

El segundo principio del modelo muestra el papel fundamental del maestro en la mediación del conocimiento al reconocer que toda representación mental es producto de la interacción activa e interestructurante del sujeto y el medio. Por eso, en la educación se debe reconocer el papel activo tanto del mediador como del estudiante.

El tercer principio pedagógico presenta la estructuración de las competencias que son aprendizajes de carácter integral. Así, en estas se deben incluir las dimensiones cognitiva, comunicativa, social-valorativa y praxeológica. Por tanto, su trabajo debe abordarse desde estas dimensiones para promover el desarrollo del estudiante.

Teniendo como referente lo anterior, cada asignatura contempla establecer propósitos en lo cognitivo, en lo comunicativo y en lo social valorativo.

*Pienso que el trabajo involucra las 3 dimensiones, no solamente lo cognitivo, la parte comunicativa, la parte socio valorativa, es muy importante y he visto que como uno está enfocándose en la parte social primero que todo, y la emocional, digamos que las otras dimensiones funcionan perfectamente. (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

Aquí, la profesora, de acuerdo con su experiencia, pone de relieve las ideas de la pedagogía dialogante, pero a la vez encuentra la importancia de lo emocional como un componente central que funciona como bisagra entre las diferentes dimensiones.

Es en este espacio que se genera entre la norma y las realidades cotidianas donde se pone en juego la experiencia del profesor, en términos de lo que plantea Van Manen (2010) acerca de ser receptivos y responsables con ese niño, niña o adolescente que ha entrado a nuestra vida, que, por supuesto, también tiene unos propósitos o intencionalidades. Entonces, el profesor puede darse la oportunidad de dialogar con dichos propósitos para favorecer un diálogo en torno al aprender. “El propósito pedagógico se puede entender como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él” (p.36).

*Bueno, darse la oportunidad de conocer a los estudiantes, ponerlos a trabajar en grupo, buscar el apoyo de la profesora de inclusión, hablarle mucho al grupo del respeto, buscarles amiguitos para que los ayuden (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

En palabras de la profesora, se manifiesta ese espacio “entre” cuando ella se refiere a la oportunidad, porque le permite movilizar sus propósitos en torno a las acciones que puede

emprender para vincular al estudiante con DI a los diferentes trabajos, desde aquellos referidos a la organización del grupo hasta otras donde admite su propia necesidad de buscar apoyo.

La siguiente cita tiene origen en el proceso de observación que realicé en un grado primero, donde previo a esta, dialogué con la profesora y ella me comunicó algunas de sus intencionalidades:

*Trabajar nociones espaciotemporales a través de canciones y la lectura del cuento “Carmela y Valentín”. Explorar saberes previos de los estudiantes sobre la vida de los pájaros. Realizar predicciones e inferencias a través de preguntas. Realizar el dibujo y la escritura de los aspectos de la historia que han llamado su atención (Observación Est 1 I°).*

Efectivamente, en el proceso, la profesora mantenía un diálogo activo con los estudiantes acerca del cuento, buscaba que los niños, a través de predicciones e inferencias, establecieran el antes y el después de los acontecimientos; además, que los relacionaran con su cotidianidad. Buscando también, con la lectura en voz alta y con las inflexiones en la voz, que se emocionaran con el desenlace de la historia. En la producción final del dibujo, la profesora valoró los diferentes dibujos, respetando las posibilidades expresivas de cada estudiante.

En la siguiente narración, la profesora explica su forma de trabajo con un estudiante con DI, a partir del conocimiento que ella tiene sobre el niño y sus posibilidades, y las exigencias curriculares para este grado.

*estamos con grado segundo, pero Jeiner él no tiene pues como la capacidad intelectual de un niño de grado segundo, pero entonces yo estoy viendo los sustantivos. Por ejemplo, yo les explico a todos los niños y en ese momento yo no dejo que Jeiner haga nada, sino*

*que él me escuche, él tiene que estar escuchándome en la explicación. Entonces, yo les digo a los niños vamos a copiar que es el sustantivo, entonces yo le digo a Jeiner: como ya sabemos que el sustantivo son palabras que nombran personas, animales o cosas, entonces tú vas a dibujar una persona. Entonces, yo le ayudo en el dibujo de la persona y él lo que hace es colorearlo, él no pone el texto como tal, pero entonces lo hace por medio de un dibujo. Yo siento que eso me ha funcionado (3:13 ¶ 12 en Entrevista 1 Pro-3 G 2°).*

Encontrar la estrategia que le funciona le ha llevado tiempo a la profesora; sin embargo, en el momento de la planeación esto le permite pensar en los materiales, la relación y la forma en la que debe trabajar con el estudiante con DI.

En la clase de música, la profesora conoce las exigencias en términos del proceso de pensamiento que involucra interpretar una canción. Al conocer las particularidades de los estudiantes que integran el coro, ella plantea propósitos diferenciales y promueve, desde estas estrategias, la participación de cada uno en actividades que enriquecen la experiencia del coro.

*La afinación es compleja de aprender, a los chicos con síndrome de Down les cuesta muchísimo, es una cuestión a nivel fisiológico quizás.*

*El afinar no es solo cantar, sino pensar una nota, hay que escuchar, pensar, emitir, entonces, hay un proceso en la mitad que no cuadra. Por eso, fue necesario modificar, elegir las canciones que pudieran memorizar con mayor facilidad. Emplear una gesticulación más pronunciada, hacer coreografías a las canciones para que pudieran*

*memorizarlas. Incluir bailes para que los estudiantes que de pronto no podían brillar tanto en la parte vocal, pues pudieran brillar en la danza.*

*Entonces, Sarái bailaba espectacular, su responsabilidad era jalonar a los otros en estos procesos. Entonces lo que yo aprendí era lo del diseño universal del aprendizaje (luego lo entendí teóricamente), pero creo que de forma empírica lo que hice fue generar estrategias que no solo les sirvieran a los chicos del programa de inclusión sino que le sirvieran a cualquiera (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

Los anteriores relatos me permiten identificar algunos elementos importantes que el profesor debe considerar al plantear las situaciones pedagógicas, en la perspectiva de pensar los propósitos para favorecer la construcción de vínculos.

Así, para pensar los propósitos, es relevante establecer un diálogo entre las posibilidades que puede ofrecer la política educativa y su formación disciplinar, con el objeto de comprender el contexto de vida de los estudiantes, sus necesidades y sus potenciales. Por ello, es clave darse la oportunidad de conocerlos y procurar entenderlos para plantear las situaciones pedagógicas que tienen que ver con su desarrollo, con sus oportunidades para aprender, con las acciones pedagógicas que puede implementar y con las interacciones que es posible promover.

#### **- Pensar las relaciones**

En la perspectiva de una pedagogía del vínculo, es importante pensar desde la situación pedagógica, la forma como el profesor va a promover las relaciones entre pares y cómo él mismo es agente activo dentro de la relación.

En este punto, siguiendo a Bárcena y Mèlich (2014), es importante reflexionar sobre lo que suscita el pensar, aquello que da apertura a la reflexión, teniendo presentes las vivencias de la cotidianidad que confrontan al profesor y lo invitan a plantear estrategias que generan las interacciones. Aun cuando en las respuestas de las profesoras no se expresaba explícitamente una intención orientada a provocar las formas de interacción, sí se puede apreciar que realizan acciones en este sentido.

*Por ejemplo, Juliana y Hernando eran niños que no hacían lo mismo que hacían los demás, pero sí se les colocaba actividades para que ellos desarrollaran, ellos lo hacían con orientación de un par o del estudiante de servicio social. Por eso, mientras los otros niños estaban desarrollando sus actividades, entonces yo le explicaba lo que tenía que hacer a la niña o el niño de servicio social que me colaboraba, así, él le explicaba al estudiante con DI, además, estaba pendiente de que lo estuviera haciendo. Yo observaba que los chicos como que le hacían caso a su compañerito o sea se sentían muy ayudados. Esa era una de las estrategias porque había mucha colaboración de parte de los estudiantes. (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

En esta situación, la profesora asigna a un estudiante para que explique las actividades que los niños con DI deben realizar; además, para que esté pendiente de que los estudiantes las lleven a cabo. Ella puede observar que, cuando el apoyo se hace entre pares, los niños con DI hacen los trabajos, se sienten apoyados y se genera colaboración en el grupo. Para la profesora, es importante que en el aula los estudiantes “hagan caso”, es decir, obedezcan las instrucciones porque de esta forma ella puede mantener el control del grupo.

En términos de pensar las interacciones, para los profesores es fundamental el manejo del grupo; este es un elemento que se encuentra presente tanto en las observaciones realizadas como en las entrevistas.

*Con Brad, el poder controlarlo, cuando se me tiraba al piso, cuando me insultaba, y yo creo que él me enseñó a mí a manejar un poco las tensiones porque en ciertos momentos es difícil tener como el control del curso completo, pero a la vez estar vivenciando un momento como de alteración de los niños, entonces, aprendí, aprendí a poder manejar los momentos al tiempo sin descuidar a los niños en general (Entrevista 1 Pro-3 G 2°).*

En la anterior situación, la profesora describe las dificultades que atravesó con un estudiante que presentaba comportamientos opositoristas. El niño manifestaba un vínculo de rebeldía con la institución probablemente derivado de exclusiones psicológicas y sociales, que producen una resistencia frente a la escuela como lugar de socialización, de acuerdo con lo expresado por Souto (2000). Es importante decir que el niño provenía de una Fundación adscrita al ICBF<sup>27</sup>. La principal preocupación de la profesora estaba centrada en mantener al grupo trabajando a pesar de la situación conflictiva que ella enfrentaba. Aquí puedo identificar cómo esta vivencia, al convertirse en experiencia reflexionada, le permitió establecer algunas estrategias para continuar su labor.

---

<sup>27</sup> ICBF. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ente que vela por los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. En los casos donde han sido vulnerados sus derechos ellos son asignados a diferentes instituciones de protección.

En relación con lo vivenciado por la profesora del grado segundo, ella busca algunas alternativas, se evidencia la posibilidad de reflexionar, calmarse y retomar el control de sí misma lo que le permite actuar frente al grupo.

Así, como en las narrativas expuestas anteriormente, se observa cierto grado de reflexividad e intencionalidad frente al trabajo pedagógico. También, a través de la observación se evidencia que no siempre el trabajo en grupo genera interacciones que promueven el vínculo.

*En clase de matemáticas los estudiantes de 7° se encuentran trabajando algunos ejercicios en grupo y la profesora les va corrigiendo. Ella se encuentra sentada en su escritorio al frente del grupo, en la medida que van finalizando, uno de los representantes del equipo se acerca y le va mostrando los resultados, la profesora califica y de cuando en cuando llama la atención de aquellos que no están trabajando. Al finalizar, los estudiantes vuelven a organizar los puestos en filas (Observación Est 5 7°).*

#### **Ilustración 24**

*Organización del grupo.*



Nota. Tomada de registro en observación séptimo grado.2023.

Aunque se puede decir que la estrategia de la profesora para suscitar las interacciones de los estudiantes está centrada en el trabajo en grupo, lo que se observa es un interés de ellos en los diferentes grupos por obtener una calificación. En ese trabajo no se involucra a la estudiante con DI que requiere apoyo extenso, ella se encuentra en un puesto aparte realizando un plegado.

Por tanto, mientras en una situación conflictiva una de las profesoras demuestra una posibilidad de respuesta ante lo imprevisto, en una situación cotidiana de clase, donde aparentemente no existen mayores desafíos, la profesora opta por una acción en la que no se compromete a propiciar la relación pedagógica entre los estudiantes.

Por lo anterior, en el proceso de apoyo a la inclusión que hace la profesora Selene en las sedes A y B jornada mañana, ella les insiste a los profesores de las áreas y a los directores de

curso sobre la necesidad de promover las interacciones de los estudiantes con DI con sus pares, identificando sus habilidades:

*cuando hacen el trabajo en grupo, la mayoría de los profesores ya entienden que los tienen que incluir en grupos donde los ayuden, pero también donde el niño tenga una participación activa, entonces ellos saben reconocer sus habilidades, mira tal niño es buenísimo para dibujar, tal niño es buenísimo para dar la palabra. He visto entonces en los estudiantes de primaria que son más comprometidos para ayudar a los otros, ellos están pendientes de sus compañeros con DI (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

En el pensar las relaciones, se hace evidente a través de los relatos que, al planear, el profesor se centra en los contenidos y en las estrategias metodológicas para su enseñanza, pero no prevé acciones encaminadas a promover interacciones que a través del colegaje y la ayuda mutua, favorezcan los aprendizajes académicos y formativos.

En el testimonio de la profesora de inclusión se muestra la necesidad de un proceso formativo continuo orientado a los profesores para que ellos puedan identificar los potenciales de los estudiantes con DI y, a partir de ellos, generen las interacciones en los grupos.

#### **- Pensar las acciones**

Las acciones pedagógicas se plantean a partir del diseño de los propósitos pedagógicos; estos tienen que ver con la mediatización que el profesor plantea, considerando los diferentes contextos, lo que necesita enseñar, el desarrollo del estudiante y las interacciones a promover. En ese sentido, pensar las acciones implica mirar las oportunidades de influir en el estudiante de manera indirecta, en palabras de Van Manen (2010) “la pedagogía es el arte de

mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal” (p.88).

La mediatización en la mirada de Van Manen (2010) tiene que ver con la posibilidad que tiene el profesor de influenciar el aprendizaje del estudiante, estableciendo un puente entre las incidencias del mundo social y las necesidades de aprendizaje del estudiante. Así, las disposiciones del conocimiento, del afecto, de lo espacial, de lo temporal, de los materiales y de las evaluaciones que proyecte son esenciales en este propósito.

*yo le digo hay bibliotecas, entonces es cómo llevarlos a ese mundo maravilloso de la lectura, por qué, porque con la lectura se desarrollan procesos cognitivos, se desarrollan muchos procesos de pensamiento, entonces realmente yo pienso que la lectura es muy importante y es enamorarlos, una vez el chico empieza, le gusta leer, él continúa (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

En esta cita, la profesora de español del séptimo grado releva la importancia de la lectura y piensa que una acción pedagógica debe implicar el acercamiento de los estudiantes a las bibliotecas para que ellos puedan disfrutar de todo lo que este espacio les puede ofrecer. Destaca la importancia del componente afectivo, cuando expresa la necesidad de enamorarlos de la lectura.

Así, mientras una profesora busca posibilidades de actuación pedagógica en escenarios propicios para disfrutar de la lectura y enamorar a los estudiantes del conocimiento, para otra docente lo importante es desarrollar los contenidos del plan de estudios. Así, en la

planeación de su acción pedagógica se advierte un énfasis en estos, más que en el desarrollo de competencias como el colegio lo tiene establecido en el modelo pedagógico:

*mientras los compañeros de curso están trabajando el valor de posición en números de 4 cifras, a Jeiner le hacen dictados de palabras y luego le trabajan la serie del 1 al 10 en la recta numérica, comparando cantidades para que él pueda establecer la relación mayor, menor, igual (Observación Est 4 3°).*

Al contrastar el cuadro que permite hacer la planeación a la profesora con la anterior observación del trabajo en clase, se pueden evidenciar diferentes elementos dentro de la estrategia metodológica, con énfasis en los contenidos y con escasa posibilidad de interacción entre pares, factores que limitarían dentro de las clases el fortalecimiento del vínculo.

## Ilustración 25

### Plan de estudios grado tercero.

DESEMPEÑOS DEL AREA						
D. COGNITIVA	D. COMUNICATIVA	D. SOCIO-VALORATIVA	CONTENIDOS ESPECIFICOS	PROYECTO DEL CICLO	ESTRATEGIAS METODOLOGICA	SISTEMA DE EVALUACION INSTITUCIONAL
1. Identifica y representa relaciones entre conjuntos, establece relaciones de orden, ubica números de 6 cifras en la tabla de valor posicional y los utiliza en el planteamiento y resolución de problemas de suma y resta. 2. Identifica relaciones entre conjuntos, relaciona números de 6 cifras con la cantidad que representa y los utiliza en el planteamiento y resolución de problemas de suma y resta. 3. Representa relaciones entre conjuntos, reconoce la cantidad que representa un número de 6 cifras y resuelve algunos problemas de suma y resta. 4. Se limita a representar conjuntos, relaciona números de máximo 4 cifras y copia algunos problemas de suma y resta.	5. Proposionaliza y resuelve problemas que involucran operaciones de suma, resta y relaciones entre conjuntos. 6. Lee y resuelve problemas que involucran operaciones de suma, resta y relaciones entre conjuntos. 7. Lee y escribe cifras de 5 dígitos y resuelve operaciones básicas. 8. Comienza el proceso para solucionar problemas de suma y resta con números de 4 cifras y a escribir distintas cantidades.	9. Da a conocer sus opiniones de manera clara y respetuosa. Participa de manera activa en los trabajos de equipo. 10. Participa de manera activa en los trabajos de equipo. 11. Se interesa por desarrollar los trabajos propuestos en la clase. 12. Da a conocer sus opiniones de manera limitada y su comportamiento obstaculiza las actividades de equipo.	<b>1. CONJUNTOS:</b> - Representación de conjuntos - Relación de pertenencia - No- pertenencia. - Subconjuntos de un conjunto. - Unión e intersección <b>2. VALOR POSICIONAL:</b> - Cantidades de 6 cifras. - Descomposición de números - Lectura y escritura. - Comparación. <b>3. OPERACIONES CON NÚMEROS:</b> - Adición con números hasta de 6 cifras. - Sustracción de número hasta de 6 cifras. <b>4- LA ADICIÓN Y SUSTRACCIÓN:</b> - Propiedades de la suma. - Términos de la suma y la resta. <b>5- CLASES DE LINEAS</b> _Clases  LA RECTA - Clases	<b>- LA FAMILIA:</b> - Conocimiento del proyecto. - Diligenciamiento de ficha personal. - La familia aporta conocimientos previos y colabora en la formación de los estudiantes mediante el acompañamiento o en el proceso de enseñanza aprendizaje.	- Realización de juegos matemáticos. - Elaboración de gráficas. - Tablas de posición. - Taller de aplicación. - Ejercicios propuestos en el libro guía. - Resolución de ejercicios en el aula virtual.	- Atención en clase. - Realización de ejercicios. - Trabajos en equipo. - Elaboración de material - Planteamiento y solución de problemas en evaluaciones individuales y grupales.

Nota. Tomada de plan de estudios del grado tercero. Área Matemáticas. 2023. Colegio

Vista Bella IED.

Con las anteriores ejemplificaciones puedo establecer que en el colegio se desarrolla una labor de planeación frente a las acciones pedagógicas que se relaciona con el modelo pedagógico y con la propuesta de educación por ciclos, sin embargo, en esta planeación de acciones no se evidencian aspectos relacionados con el conocimiento del estudiante, del contexto y estrategias para promover las interacciones.

- **La relación pedagógica, las interacciones durante el trabajo pedagógico**

En la posibilidad de plantear una pedagogía del vínculo que reconozca la importancia de las interacciones en el ámbito del trabajo escolar, pienso que esto implica reflexionar acerca de los lazos que estas generan en la cotidianidad de la escuela.

Por ello señalo que es necesario reconocer la trascendencia de dichas interacciones en la construcción de las subjetividades a partir de las relaciones que tejen los niños, las niñas y los jóvenes en la vivencia diaria. En consecuencia, considero pertinente entender la forma en la que se van configurando las subjetividades a partir del intercambio constante con sus compañeros. Así, siguiendo a Souto (2009), doy importancia a la pluralidad existente en lo humano que posibilita la emergencia del sujeto a partir de las relaciones que teje con los otros en el espacio de la intersubjetividad.

A la vez, doy relevancia a lo enunciado por Ortega (2015), quien concibe la pedagogía del vínculo desde un Nos Otros en términos de la constitución de lazos de solidaridad, de justicia y en un sentido más amplio de democracia, para así promover un proyecto pedagógico con base en la participación, el diálogo, la ayuda y la equiparación de oportunidades.

Sin embargo, pienso que en ese amplio espacio de la solidaridad, la justicia y la democracia, los estudiantes, en su cotidianidad, vivencian momentos que están cruzados por sus intereses, sus temores, sus sueños, sus angustias y es en estos microespacios donde es posible construir solidaridad a partir del soporte entre pares, reclamar justicia e ir construyendo la idea de lo justo a partir del conflicto, para así posibilitar la participación de todos vislumbrando los principios de la democracia. Es decir, ese Nos Otros, se configura en el apoyo, en el soporte, en

la solución de conflictos y en las posibilidades reales de hacer parte de, que en el trabajo de campo se hace evidente en las observaciones, en el fotovoz, en las narraciones del grupo focal y en algunas entrevistas con las profesoras.

**- Interacciones a partir del soporte entre pares en los espacios curriculares**

En el horizonte de asumir la responsabilidad por el otro, ese otro del que me hago cargo, desde una postura de alteridad, evidencio que: “La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la “voz del otro” (rostro), una respuesta a su apelación y demanda.” (Bárcena y Mèlich, 2014.p.151). Por ello, el soporte, el apoyo y la ayuda entre pares, (que se evidenció en el anclaje del vínculo como expresión del sostén), se presentan cotidianamente porque esa solicitud y disponibilidad ante sus compañeros se da en la mayoría de las ocasiones sin ser exigida por el adulto:

*me parece también bonito que algunos niños se acercan y me dicen mira que a mi compañerito se le dificulta tal cosa, tú le podrías ayudar?, entonces son ellos mismos los que me sugieren que le ayude a determinados niños, eso me parece que es un vínculo que se ha fortalecido a lo largo de del tiempo (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM).*

En este relato la profesora de apoyo a la inclusión muestra cómo los estudiantes tienen la habilidad para observar que ella les ayuda con dificultades; entonces, le solicitan este apoyo para otros compañeros. Esta actitud demuestra que han desarrollado cierto sentido de responsabilidad por el otro y buscan de forma solidaria a quien los puede ayudar.

En las palabras de la profesora de quinto, ella nos cuenta el proceso que sigue para trabajar con Cristóbal y muestra su agrado cuando una estudiante, de forma espontánea,

comienza a ayudar al niño para que pueda comprender el proceso de la resta, sin descuidar su trabajo personal.

*Yo estaba en el proceso de enseñarles al grupo a dividir, pues Cristóbal, está en el proceso de suma y resta. Entonces la niña, compañera de curso de Cristóbal, recuerdo que ya estaba dividiendo. La estudiante se da cuenta que Cristóbal tiene dificultades en el momento de restar. Entonces, ella empieza a enseñarle cómo es el proceso de resta, utilizando sus dedos y los del niño, le decía: saca tus deditos y ahora tu mano y tal cosa. Entonces mientras ella adelantaba su división, Cristóbal iba restando. Eso me dejó impactada, yo empecé a grabarla ahí a escondidas, entonces eso fue una situación muy bonita, un momento muy bonito (Entrevista 2 Pro-8 G 5).*

### **Ilustración 26**

*Soporte entre pares en procesos de aprendizaje.*



Nota. Tomada de archivo personal profesora quinto grado.2023.

En el proceso de observación del curso quinto pude ver cómo se presentan esas relaciones de apoyo y soporte entre pares. En el caso de Cristóbal, él ha cursado sus estudios con el mismo grupo desde el segundo grado; por esta razón, ha logrado consolidar un grupo de compañeras que lo ayudan.

*el estudiante logra tener mejor relación con las mujeres y tres niñas se constituyen en su grupo de apoyo en las actividades académicas, es decir le prestan sus cuadernos para adelantarse, le explican cuando no entiende, le deletrean en los dictados. Siempre están ubicadas cerca de él (En Observación Est 6 5°).*

En la siguiente descripción una egresada nos permite ver cómo se daba la relación de ayuda entre pares con respecto al estudiante con DI. Incluso en su expresión lo apropia, cuando dice “tuvimos”, indica que lo considera parte del grupo.

*Ya cuando pasé a la otra sede pues tuvimos a Hernando que fue nuestro compañero, pues con Hernando ya nosotros lo que hacíamos era que lo vinculamos, algunos estudiantes le colaboramos a él para explicarle lo que estábamos haciendo, lo de las clases, ayudarle en la parte de la matemática, entonces bueno eso fue muy chévere porque con Hernando compartimos y también lo vinculamos en los grupos (Entrevista egresada 1 coro).*

Respecto a la actividad en el coro, en su descripción la egresada muestra las estrategias que empleaban para favorecer su participación.

*en coro lo que hacíamos era que los integramos, cantábamos con ellos, mirábamos en que voz a ellos les quedaba más fácil, y ya pues empezamos a hacer el trabajo con ellos y les explicamos lo que había que hacer, entonces, por ejemplo, trabajamos una canción y les decíamos mira hay que hacer esto, vamos a hacer esto, entonces ya la profe ahorita viene a ver para eso sí estamos cantando bien. (12:18 ¶ 40 en Entrevista egresada 1 coro)*

Por otra parte, en el desarrollo del fotovoz con la estudiante de primero indago sobre los compañeros con los que ella comparte, mostrando la foto que se tomó con Samuel.

### **Ilustración 27**

*Mi amigo preferido.*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante primer grado. 2023.

***Marlem***

*¿Por qué Samuel es divertido?*

**Lucía**

*Porque siempre hablamos antes de que llegue la profe y porque jugamos en el salón.*

*(Fotovoz estudiante 1 1°).*

En el ejercicio de fotovoz, Lucía estuvo muy animada, ella seleccionó a los compañeros con los cuales quería tomarse las fotos y ellos estaban emocionados con la actividad. Siempre se mostraron dispuestos, amables y cariñosos con la niña.

En el fotovoz de Jacobo, aunque él es un poco tímido, se mostró alegre y entusiasta. Sus compañeros lo acompañaron y todos querían salir con él en la foto. Puede ser porque, en general, están acostumbrados a tomar imágenes de sí mismos con el celular, pero lo que quiero destacar es que no se presentaron actitudes excluyentes en el grupo.

### **Ilustración 28**

*Los compañeros que me ayudan*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante grado primero. 2023.

En el fotovoz de Janna, ella escogió a una de sus compañeras que la apoya en los trabajos y con la que se siente muy bien.

### **Ilustración 29**

*Mi compañera favorita.*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante séptimo grado. 2023.

Las interacciones que tienen que ver con el soporte entre pares nos permiten identificar que entre los compañeros de curso se van constituyendo relaciones solidarias. En ese sentido, los estudiantes, de forma espontánea, buscan ayuda para aquellos que la necesitan o, ellos mismos, la brindan sin necesidad de que medie una intervención del profesor.

Esto permite que, en la medida en que haya una continuidad en los estudiantes que componen los grupos, se generen redes de apoyo y solidaridad con los compañeros con DI en diferentes aspectos de la vida escolar, pero sobre todo en aras de favorecer sus aprendizajes.

Sin embargo, en ocasiones es importante la intervención del profesor y esta se da en la organización del grupo y en la asignación de responsabilidades. Así, en un inicio, siempre es importante esta labor, porque permite brindar al estudiante con DI una red de ayuda, de solidaridad y apoyo.

En general, los compañeros del estudiante con DI asumen con mucho respeto esta responsabilidad. Cuando los demás observan que estas acciones les posibilitan cierta valoración positiva en el grupo, también empiezan a colaborar. Luego, al pasar el tiempo, va consolidándose la relación, entonces va disminuyendo la acción del profesor y los estudiantes adoptan un papel más activo en el apoyo a los estudiantes con DI.

Así, las interacciones a partir del soporte entre pares en actividades curriculares se facilitan en la medida en que el vínculo se vaya sedimentando como anclaje en acciones de afirmación del otro, de sostén y de reciprocidad.

#### **- Interacciones conflictivas en los espacios curriculares.**

El conflicto hace parte de la vida escolar y representa una oportunidad para favorecer el desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes acerca del respeto por el otro, sus derechos, en términos de la justicia y la responsabilidad.

La escuela es un espacio donde fluye la vida, en el cual los intereses, deseos, necesidades de logro y los afectos de cada uno de sus integrantes, en ocasiones, entran en

disputa. En este espacio, se hace necesario tramitar intereses, gustos, envidias, celos, malentendidos u otras situaciones que nos obligan a movilizar nuestra capacidad de acción.

Por ello, Van Manen (2010) nos invita a mantener una escucha receptiva, no prejuiciosa, porque a veces en el silencio del maestro se da un espacio para que los estudiantes encuentren los caminos para resolver sus inquietudes.

En el siguiente relato, la profesora de apoyo a la inclusión nos muestra sus incertidumbres frente a la posibilidad de comunicarse con un estudiante con DI:

*el niño Juan, ha sido el más difícil que nos ha llegado, porque no tiene código lector, porque no habla, entonces para los chicos y para uno de profesor, uno se cuestiona, ¿cómo le llego? A pesar de que ya se hizo el proceso de sensibilización con ese grupo, pero los chicos mismos me decían: profe, pero cómo le hablo, o sea, si cuando yo lo voy a saludar él me voltea la cara o no le interesa (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

La dificultad inicial en la relación con los grupos donde asisten estudiantes con DI se presenta como una constante para los profesores; allí se evidencia la necesidad de una incesante reiteración sobre las habilidades y potenciales de los estudiantes con DI. En general, ellos se ven abocados a trabajar cotidianamente con algunas actitudes excluyentes de los compañeros.

*yo generalmente recibo los niños con DI en cuarto primaria, yo sé que estos chicos vienen con sus compañeros de años anteriores, pero estos compañeros aprovechan que soy una profesora nueva y empiezan otra vez a mostrar acciones excluyentes. Entonces al principio hay muchos niños, yo no digo todos, pero cuando yo coloco un niño con otro porque no rinde, o no participa, o no aporta en el grupo, porque a mí me gusta trabajar*

*en grupos, le empiezan a hacer el feo, empiezan a mirarlo mal, como que no quieren quedar cerca, [dicen] me tocó usted (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

En el siguiente testimonio la profesora de 3º, que en ese entonces llevaba cerca de un año en el colegio, muestra algunas actitudes que percibió en los estudiantes ante su compañero con DI.

*Pues yo cuando llegué percibí así que la relación no era como muy amable con mi Miguel, me lo hacían a un lado, incluso me decían que olía a feo. (Entrevista 2 Pro-9 G 3)*

En los dos casos, las profesoras promovieron la participación de los estudiantes con DI, valoraban sus trabajos, los motivaban para mejorar sus desempeños y esta actitud favoreció el cambio en los estudiantes que los excluían.

Otro factor que genera conflictos es el uso de las redes sociales, espacio donde los estudiantes se encuentran y, en ocasiones, difunden informaciones falsas acerca de los compañeros de curso. Esta es la situación que la profesora de séptimo relata respecto a una estudiante con DI que usa las aplicaciones de forma inadecuada.

*Creo que los problemas que han pasado son a raíz de las redes sociales, la vez pasada que estábamos bueno discutiendo un problema, Mary fue muy muy despectiva, le habló de una manera muy fea a sus compañeritos, no, entonces es donde ella muestra un temperamento un poco fuerte. (Entrevista 2 Pro-10 G 7)*

En estas situaciones, es importante reconocer los contextos familiares de los estudiantes con DI porque, a veces, la falta de límites claros y el exceso de permisividad se convierten en fuente para que estas situaciones se propaguen. Por eso es fundamental la acción de la profesora para posibilitar el diálogo y la resolución del conflicto.

En la entrevista con un egresado, él describe las situaciones en que un estudiante con DI se puso en riesgo y las consecuencias que vivieron todos los compañeros del grupo.

***MJ.** ¿Cómo se manifestaban los problemas con Camilo?*

***E 1.** Hacía muchas locuras por decirlo así, siempre estaba molestando, normalmente salía del salón y de hecho dé lo que más me acuerdo de él, es que en una clase de educación física fuimos a la otra sede, él escaló la reja y se puso arriba, entonces nos regañaron a todo el curso por su culpa. (Entrevista egresados 2 coro)*

En el encuentro con fotovoz un estudiante con DI, él manifiesta que uno de sus compañeros lo molesta y le preguntó qué hace en esos casos.

***MJ.** ¿Por qué dices que este niño te saca el mal genio?*

***R.** Porque es muy fastidioso y me pega, hace mucho tiempo, es Daniel*

***MJ.** ¿Tú qué haces cuando Daniel te pega?*

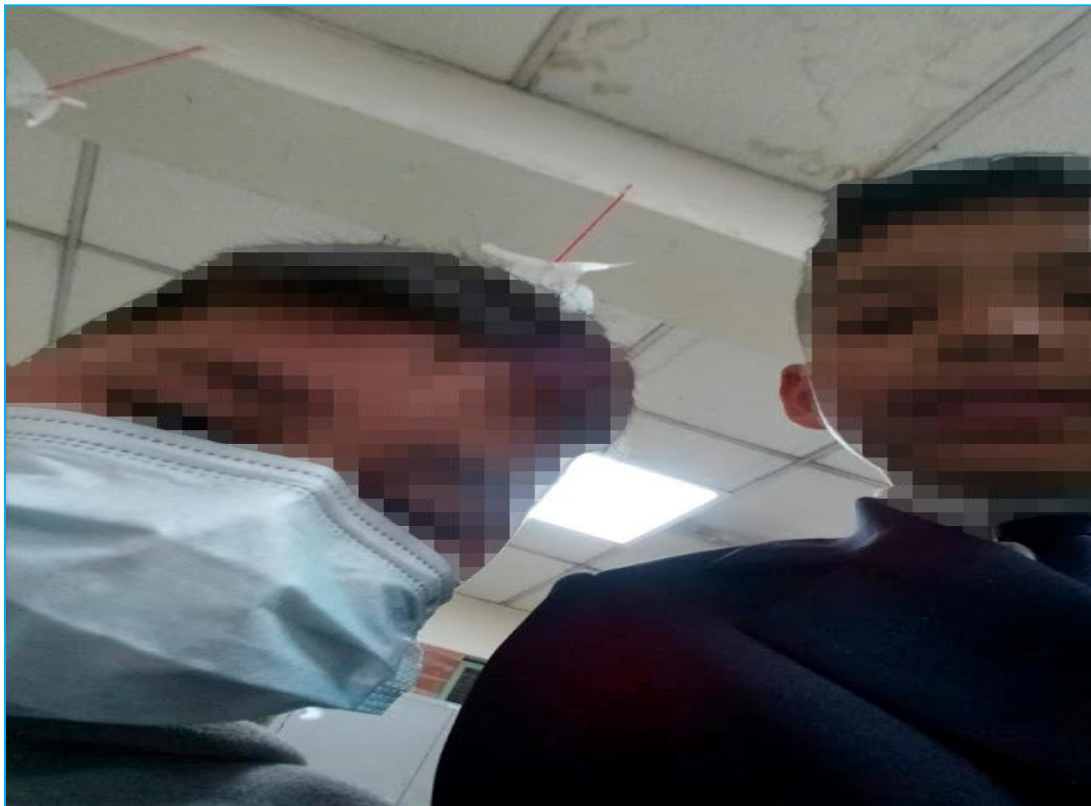
***R.** Le digo al profe*

***MJ.** ¿Y el profe qué hace?*

***R.** Lo regaña y lo pone en el tablero. (Fotovoz estudiante 3 2°).*

**Ilustración 30**

*El compañero con quien tengo dificultades.*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante grado segundo. 2023.

En estas situaciones se evidencia que la solución que adoptan los profesores, tanto el de educación física como el profesor del grado segundo, consiste en aplicar un castigo, sin que medie, al parecer, ningún diálogo o posibilidad de reflexión sobre el problema. Con ello se pierde la oportunidad de transformar la situación y de que los estudiantes puedan elaborar razonablemente lo sucedido.

Con respecto a las interacciones conflictivas, estas se relacionan con las dificultades iniciales que experimentan las profesoras en los intercambios entre los estudiantes con DI y sus compañeros, porque algunos de ellos muestran actitudes excluyentes, asunto que ellas intentan

transformar fomentando acciones de valoración, interacciones respetuosas y estrategias para el trabajo grupal.

También en los grupos se experimentan dificultades para entablar comunicación con los estudiantes con DI que necesitan apoyos importantes en su lenguaje verbal expresivo. En los relatos se evidenció que estas dificultades se pudieron superar a través del tiempo, en procesos reflexivos que posibilitaron emprender acciones para transformarlas.

Otro aspecto que genera conflictos se presenta por el uso inadecuado de las redes sociales, situación que genera cierta sensación de impotencia en la profesora por el grado de permisividad que existe en la familia de la estudiante con DI.

En estas interacciones, se puede entender que los vínculos no se han consolidado y que la acción de la profesora es fundamental para mediar, proponer y favorecer la transformación de situaciones adversas en posibilidades constructivas para los integrantes de los grupos.

#### - **Interacciones potenciadoras en los espacios curriculares**

La pedagogía del vínculo requiere interacciones que favorezcan el establecimiento de los lazos; por ello, en los intercambios entre los estudiantes y de estos con sus profesores, se advierte la presencia de actitudes que promueven y potencian el vínculo.

En la narración de la profesora se destacan actitudes de cuidado, de aceptación, de pensar en el lugar del otro y por supuesto, esto genera un clima que favorece la instauración de vínculos entre los estudiantes.

*Tuve la oportunidad de apoyar, el poder ingresar a las clases de coro, era bien bonito el proceso de cuidado, de aceptación, de cuidado del otro, de ponerme en el zapato del otro, (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT.*

Sin embargo, como lo anotaba en líneas anteriores, en las relaciones también surgen conflictos, la clave en este caso, se encuentra en poner límites y en permitir espacios para que el estudiante pueda tramitar su disgusto, reflexionar, para luego así acceder al diálogo.

*en un momento Carlos estuvo grosero con alguno de los docentes, le hice un llamado de atención, me habló de manera grosera. Y pues como yo era tan complaciente y consentidora con él entonces, le dije retírate al salón y después hablamos, ya como que en medio de su reflexión dijo “y la embarre con Angeliquita que es todo un amor” y llego a mi salón y me dijo “perdóname” (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

La profesora relata otra situación en la que fue importante establecer límites con una estudiante con DI que generaba frecuentes situaciones conflictivas con sus compañeras.

*Con Alejandra, que también era tan impulsiva, siempre tenía que mediar, porque con ella era muy difícil, alguna vez también fue súper grosera porque le llamé la atención por estar acosando a los chicos y a las novias, entonces dejé de ayudarle como por una semana, así que yo iba le entregaba las adecuaciones y Chao, vaya usted hágalas allá y yo no la saco a mi oficina. Entonces en algún momento también ella reflexionó y me decía: “amiga perdón, yo te amo mucho” (Entrevista 1 Pro-1 In G 4 - 11 JT).*

En el coro, las actividades que realizaban los motivaban bastante; el hecho de participar representando al colegio les daba una dimensión de valía, los convocaba a dar lo mejor de sí para salir adelante y generaba en todos los integrantes una solidaridad de grupo en términos del cuidado de cada uno y de la protección ante agresiones.

*yo estaba vinculada a una institución que se llamaba: Canta Bogotá Canta, ellos hacían visitas a coros de colegios a nivel Bogotá y la chica que venía aquí me decía es que tu coro tiene un color diferente porque los chicos expresan lo que desean, lo hacen con decencia, pero se ve que no es por una disciplina vertical.*

*Entonces yo le digo, si hay mucho de qué queremos hacer, pero debo estar atenta a lo que ellos necesitan, lo que más les llamaba la atención, la música que está de moda y como la puedo ajustar. Esto lo hago con el aporte continuo de todos. Es importante la parte social, saber que los chicos se cuidan entre sí, que cuando alguien se la va a dedicar a un chico de inclusión, este tiene a todo el coro para cuidarlo (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

En la observación realizada en el grado séptimo se destaca la participación que tiene Janna en términos de ayudar a sus profesoras en determinadas labores. Esta actividad le gusta y la hace sentirse parte importante del grupo.

*Le gusta asumir el papel de asistente de sus profesores, ello es muy importante porque le hace sentirse valiosa en el curso: repartir circulares, borrar el tablero, distribuir materiales, recoger cuadernos, evaluaciones. (Observación Est 5 7°)*

Las interacciones potenciadoras del vínculo, de acuerdo con los relatos, se presentan cuando los estudiantes toman conciencia de su valor para el grupo, por ejemplo, en las actividades del coro, donde ellos representan al colegio y por esto reciben reconocimiento.

También se relacionan con las oportunidades que tienen para desarrollar actividades en el curso de acuerdo con sus posibilidades.

Se puede evidenciar también que tanto las acciones de apoyo, acogida y reconocimiento, así como las interacciones conflictivas, tienen el efecto de potenciar los vínculos, cuando estas últimas logran tramitarse de tal forma que las partes tienen la oportunidad de experimentar transformaciones en las relaciones. En este sentido, se convierten en vínculos de elaboración, donde la mediación del profesor posibilita tomar una distancia, pensar soluciones y proponer iniciativas de cambio, como lo indica Souto (2000).

- **La acción pedagógica, la mediatización para favorecer los aprendizajes.**

En el análisis de los datos para esta subcategoría, emergieron algunos componentes centrales para entender qué se hace necesario cuando desarrollamos la acción pedagógica. En este sentido, conocer al estudiante con sus habilidades, potenciales, necesidades de apoyo, es relevante para plantear las mediatizaciones de los aprendizajes, los materiales y la evaluación.

- **Reconocimiento del sujeto del aprendizaje**

El reconocimiento del niño, la niña o el joven como sujetos de aprendizaje lo relaciono en este apartado con la identificación de aquellas características que permiten al profesor planear las acciones pedagógicas, disponiendo los ambientes, los recursos, los espacios y los tiempos en pro de los aprendizajes del estudiante. Esto se evidencia en la siguiente narración:

*A Jeiner el tema del ruido le afecta muchísimo, en general para los demás el ruido les va y les viene, no los afecta, pero en cambio para aquellos que perciben mucho el ruido, como Jeiner, pues este lo desconcentra y ahí pierdo su atención, porque empieza a llorar (Entrevista 1 Pro-3 G 2°)-*

Se puede ver como para la profesora el hecho de que Jeiner pierda el foco de atención representa una pérdida, no solo en el sentido del aprendizaje del niño, sino de todo el grupo, en tanto que su llanto puede distraer a los demás de la actividad. Al tener presente esta sensibilidad del estudiante frente al ruido ella puede disponer de un ambiente más tranquilo en el desarrollo de la acción pedagógica.

En la siguiente cita la profesora de danzas destaca las habilidades de una estudiante con DI y la forma como ella aprovechaba esta oportunidad para posibilitar su participación y para dinamizar la clase.

*una chiquita que cuando llegué estaba en primero, ella disfrutaba demasiado la clase de danza, era como de las que más la disfrutaba y le encantaba dirigir la clase, dirigir el calentamiento, ¡ah Victoria, era feliz en la clase de danza!, la relación con ella fue muy buena, estuvo hasta cuarto de primaria desde preescolar, si no estoy mal y siempre la relación fue muy buena con ella, la receptividad en las clases, para participar, para ponerse al frente y liderar un grupo (Entrevista 1 Pro-5 Dan G 1 -5)*

También la profesora de danzas muestra cómo ella, al planear las acciones pedagógicas, involucra a todos los estudiantes de los diferentes grupos en las presentaciones que

se hacen para todo el colegio, estableciendo sus potenciales y las formas en las que se pueden vincular. La profesora resalta el entusiasmo e interés que suscita este tipo de actividad reconociendo el trabajo de los estudiantes con DI.

### **Ilustración 31**

*Danza al sol con participación de todos los estudiantes de grado primero*



Nota. Tomada de archivo personal profesora danzas.2024.

*siempre que se han hecho presentaciones aquí en la institución, siempre se incluyen a los niños con discapacidad y a todos en general, digamos que a lo largo del año yo trato de que todos en algún momento realicen una presentación, ellos siempre se emocionan incluso cuando uno va a preguntar algo, antes de hacer la pregunta, ya todos están levantando la mano para responder, entonces esa motivación para participación hace que los niños estén muy interesados en presentarse en este tipo de actos culturales y, los niños con discapacidad que siempre han sido incluidos obviamente en este tipo de actividades lo hacen bastante bien (Entrevista 1 Pro-5 Dan G 1 -5).*

En la siguiente cita, la profesora hace evidente la concepción que tiene sobre el sujeto niño y sus posibilidades. Esta concepción le permite entender y buscar estrategias a partir de conocer e identificar en el desarrollo de su actividad pedagógica, los potenciales de sus estudiantes.

*El niño, como persona, como ser humano, sus valores, o la parte cognitiva no está separada de sus emociones, de lo que él pueda sentir, entonces, la verdad esto me ha ayudado a buscar otras estrategias para mis estudiantes, sobre cómo ayudarlos para su vida. Janna es una niña muy creativa, tiene su talento en dibujo, entonces ella lo que hacía era dibujar, poner atención a la lectura que hacían sus compañeros, ella, entonces se fue integrando en los grupos, porque trabajamos también por grupos; un niño leía, los otros escuchaban y ellos iban dibujando pues oh sorpresa que los dibujos de Janna son muy lindos en comparación con los de los demás compañeros (Entrevista 2 Pro-10 G 7).*

Van Manen (2004) muestra cómo el reconocimiento está relacionado con la percepción que tiene cada persona de su ser y de sus posibilidades de llegar a ser, en relación con la retroalimentación que hacen los otros de ese sí mismo. Así, en el campo pedagógico esta valoración que hace el otro de mis habilidades es un poderoso mecanismo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En diálogo con lo planteado por Paugam (2012), el sentimiento de valía que genera el reconocimiento favorece el establecimiento de los vínculos de filiación que se presentan en la familia y en los espacios escolares, pero a la vez permite la emergencia del reconocimiento

acompañado de un sentido de autorrealización en las esferas afectiva y social, situación que forja en el niño, la niña o el joven su identidad moral, como lo expresan Hernández y Revuelta (2019) con relación a la teoría del reconocimiento de Honneth (1997).

#### - **Mediatización de los aprendizajes**

Como lo he venido proponiendo, la mediatización de los aprendizajes corresponde a la actitud cuidadosa del profesor con sus estudiantes en el planteamiento y puesta en escena de las formas que él dispone para suscitar dichos aprendizajes. Esta disposición requiere el uso de estrategias indirectas en los tiempos, los espacios, los materiales, los recursos tecnológicos, el discurso y los silencios. Es decir, el empleo de todas aquellas oportunidades con las que el profesor puede ejercer una influencia sobre sus estudiantes. Dicha influencia no solo se centra en la adquisición de unos aprendizajes, sino que más bien está orientada al proceso formativo en general, del cual forman parte los aprendizajes. Así, el aprender está circunscrito a una relación:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge del encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que, en realidad, un profesor enseña, no es un contenido, sino, el modo, la forma en que el mismo se relaciona con un contenido, con su materia (Bárcena & Mèlich. 2014. p.187).

En la observación de una clase de español, la profesora trabaja sobre literatura, la estrategia que utiliza es la lectura en voz alta de Momo, una obra que destaca el valor de la

amistad, ella inicia la lectura, pero luego va asignando a los estudiantes que deben continuar, ella ejemplifica a través del personaje los conceptos que desea que sus estudiantes tengan claros.

***Profesora:** Es necesario saber escuchar, Momo escuchaba atentamente lo que los demás decían. A eso lo podemos llamar escucha activa.*

***Profesora:** Vamos a realizar la tercera ronda de lectura, o sea vamos a la lectura número cuatro. Pero antes repasemos, en la lectura número 1 ¿qué pasó? Podemos hacerlo desde la lectura de imágenes. (Janna ubicada en el primer puesto se muestra atenta, Daniela sentada atrás sigue a la profesora con la mirada, Mariela muestra pereza y bostezo). La profesora en voz baja inicia pidiéndoles escucha y participación regulada.*

*Ahora que ya recordamos vamos a iniciar la lectura, inicia Juan Esteban y así vamos avanzando, luego el segundo de la lista, más adelante el tercero y así...*

*Se dirige a Janna y la invita a dibujar de lo que va escuchando, ella toma su cuaderno y sus colores y se dispone a trabajar.*

*Juan Esteban lee el párrafo que le corresponde con buena entonación, haciendo un uso correcto de los signos de puntuación.*

*La profesora comenta (hablando del estudiante que acaba de leer), nuestro Jairo Aníbal Niño se nos va, el estudiante responde: me voy trasladado para Santa Martha.*

*(Observación Est 5).*

En esta experiencia puedo advertir que a través del libro la profesora trabaja los valores, el compartir y la amistad, pero a la vez reconoce las cualidades de los estudiantes y demuestra,

además, conocer particularidades de su vida. Esto le da la posibilidad de una cierta cercanía en la relación.

Esta actitud de solicitud y aproximación a los estudiantes también la encuentro en la observación realizada en el quinto grado.

*Cristóbal atiende, pero parece no entender muy bien la explicación de su compañera.*

*La profesora se acerca a su puesto y le dice: vamos a leer el ejercicio número 1, (2*

*'876.543), señala que la comilla significa millón y el punto mil.*

*La profesora le indica: Cristian lee, él inicia con voz baja y con lentitud 2 millones,*

*ochocientos setenta y seis mil, quinientos cuatro. La profesora le dice revisa ¿quinientos qué? Listo otra vez, ella le va indicando con el dedo, él intenta, pero le queda difícil leer*

*el número, vuelve a intentar con apoyo de la profesora y esta vez lo hace mejor. La*

*profesora dice que le va a poner unos números de cinco cifras, ella escribe los números y*

*él va escribiendo su valor en letras. (Observación Est- 6 5°).*

Así, de forma respetuosa la profesora va orientando al estudiante hasta el momento en que él puede realizar la lectura, pero advirtiéndolo los problemas que implican para leer números de 7 cifras, baja el nivel de dificultad del ejercicio para que el estudiante vaya ganando confianza.

#### **- Disposición temporal**

La acción de mediatizar implica planear el tiempo, asignar el tiempo para actividades individuales o grupales, el tiempo para socializar trabajos y el tiempo para comunicar las responsabilidades en las diferentes acciones. De hecho, dentro de los rituales de la escuela se

encuentran los horarios que regulan la llegada, la permanencia y la salida de profesores y estudiantes, así como las horas en que se dan las clases, y los intervalos para los descansos.

Entonces, en la función de planeación del profesor, también se encuentra regular los tiempos en su hora de clase. Así, debe pensar, en cómo estructura la clase, cuánto tiempo interviene, cuánto tiempo permite la intervención de los estudiantes y qué tipo de interacciones permite en ese tiempo; todo ello depende de su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En general al realizar las observaciones pude constatar que cada profesora tiene una rutina, básicamente es el saludo, el llamado a lista, la revisión de la tarea y a partir de allí empiezan a desarrollar la clase, bien sea relacionando con los resultados de las tareas o iniciando un nuevo tema, ellas explican el ejercicio o la actividad a desarrollar, los estudiantes trabajan ya sea en grupos o individualmente, ellas recorren el salón corrigiendo los ejercicios o preguntando acerca de las dudas que los estudiantes puedan tener, en el caso de las clases de matemáticas las correcciones las realizan en el tablero para que los estudiantes puedan hacer lo propio en los cuadernos, en las clases de español evidenció una participación más activa.

Las clases en promedio duran 55 minutos, en básica secundaria existen bloques de dos horas. Al finalizar, dejan tarea para que los estudiantes realicen en la casa, o si el trabajo es en la hora final dejan los trabajos por cada asignatura en el cuaderno de control. Este cuaderno lo revisan y firman los padres.

En términos de los procesos de inclusión una de las variantes es la flexibilización de los tiempos de asistencia a determinadas asignaturas, entonces, dependiendo de las posibilidades del estudiante se permite que asista con mayor intensidad horaria a algunas de las asignaturas que puedan potenciar su desarrollo.

*otra cosa que hice es que yo tenía un ensayo para el coro de la mañana y otro para el coro de la tarde, entonces ellos asistían a doble ensayo, a ellos les doblaba el trabajo, tenían la libertad de si querían repetir clase de música y cambiarla por otra materia, ellos sabían que podían entrar a clase de música cada vez que quisieran (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

En el siguiente relato puedo ver cómo una profesora mediatiza el uso del tiempo y de los útiles, haciendo uso de los colores para facilitar que los niños visualicen cuál es la secuencia de las clases. Esta estrategia surge cuando ella identifica que el uso de rutinas favorece los aprendizajes con algunos estudiantes con DI.

*Nosotros trabajamos el horario por colores, entonces el cuaderno de español es color azul el cuaderno matemáticas es rojo, el de inglés es negro, todo es por colores, entonces les dije hoy vamos a sacar el cuaderno de ciencias naturales y Lucía se me acercó y me dijo “es el amarillo”, y entonces yo le empecé a preguntar y el de matemáticas qué color es, y me dijo “rojo”, y el de español que color es, “es el azul”, entonces empezó a identificar los colores, no como yo le venía diciendo todos los días sino en la rutina de la clase, entonces yo dije, Lucía también puede manejar ciertas rutinas y las puede entender, y eso me asombro, hoy trabajamos el nombre, y le escribí su nombre, todos los días trabajamos el nombre para que ella identifique que ese es su nombre y yo siempre le he preguntado ¿qué dice acá? y hoy cuando se lo escribí me dijo “Lucía” (Entrevista 2 Pro-3 G 1°).*

En básica secundaria cada cambio de clase presenta a los estudiantes la oportunidad para relajarse, para conversar con sus compañeros, para correr por el salón, así en la medida que el profesor se demora o no asiste a la clase, el nivel del ruido aumenta progresivamente y se convierte en factor para interrumpir las clases en los salones aledaños.

*La profesora de matemáticas sale y los estudiantes esperan a la profesora de Sociales, (ella no se presenta, al parecer tiene incapacidad), ningún profesor se acerca a trabajar con el grupo o a dejar trabajo. Los estudiantes rápidamente hacen grupos con sus amigos, Daniela en la parte de atrás se ubica con tres amigos y empiezan a jugar en el celular de ella. En un inicio se observa a Mary trabajando en un cuaderno, pero luego la rodea un compañero y dos compañeras e inician un diálogo, ríen, hacen bromas. Janna permanece sentada y saca un libro para colorear.*

*En general, en algunos grupos ensayan los pasos de un baile, otros se ponen a ensayar una canción con algunas flautas (en la siguiente hora tienen música).*

*Buscan salir del salón y hacer corrillos en el pasillo, el tono de voz de casi todos va en aumento, las risas retumban. Daniela se paró del puesto y buscó un juego un poco agresivo con sus compañeros pegándoles en la cabeza. (Observación Est 5 7°).*

Esta vivencia de la ausencia del profesor me permite ver cómo la estudiante que tiene un requerimiento de apoyos extensos prefiere permanecer en su puesto, mientras que el resto de sus compañeros realizan diferentes actividades, están en corrillos, ríen, gritan, se agreden y algunos ensayan con la flauta.

La hora del recreo también se encuentra regulada; como las sedes son tan pequeñas, los cursos deben rotar el uso del patio.

*Los estudiantes de 6° y 7° tienen recreo entre las 10 y las 10 y 30. Las profesoras de secundaria se rotan la vigilancia de esta actividad. Ellas no están presentes en este momento, la profesora de inclusión de esta sede pasa permanentemente por el patio y Janna la busca, Selene le conversa y Janna le responde con expresiones faciales o monosílabos, cuando no está Selene, Janna busca al grupo de Daniela y permanece cerca a ellos, el grupo está constituido por Daniela tres niños más pequeños y Janna. Ellos se sientan en una saliente de un muro que da a la calle, (este espacio es enrejado), casi todo el tiempo están jugando con el celular de Daniela. Mariela tiene un grupo con el que conversa en el extremo oriental del patio, las estudiantes de 6° juegan a saltar la cuerda, los demás estudiantes permanecen en corrillo. (Observación Est 5 7°)*

De la anterior observación, se puede indicar que la hora del descanso es un tiempo propicio para las interacciones de los estudiantes; en estos intercambios se evidencian actitudes más relajadas. Aquí el uso del celular se convierte en el eje: quien lo posee genera una mayor convocatoria a su alrededor. Sin embargo, todavía se aprecian juegos tradicionales como saltar la cuerda, o también se pueden ver grupos conversando.

La organización del tiempo escolar le permite al profesor regular las actividades; sin embargo, en términos de las relaciones y las interacciones que en ellas se presentan, la

disposición del tiempo en las clases no genera mayores intercambios, salvo que se presenten trabajos en grupo. Por otra parte, el tiempo del descanso permite una mejor oportunidad para consolidar lazos afectivos entre pares. Es necesario decir, que los estudiantes siempre encuentran momentos de encuentro o de conversación, aún durante el desarrollo de las clases.

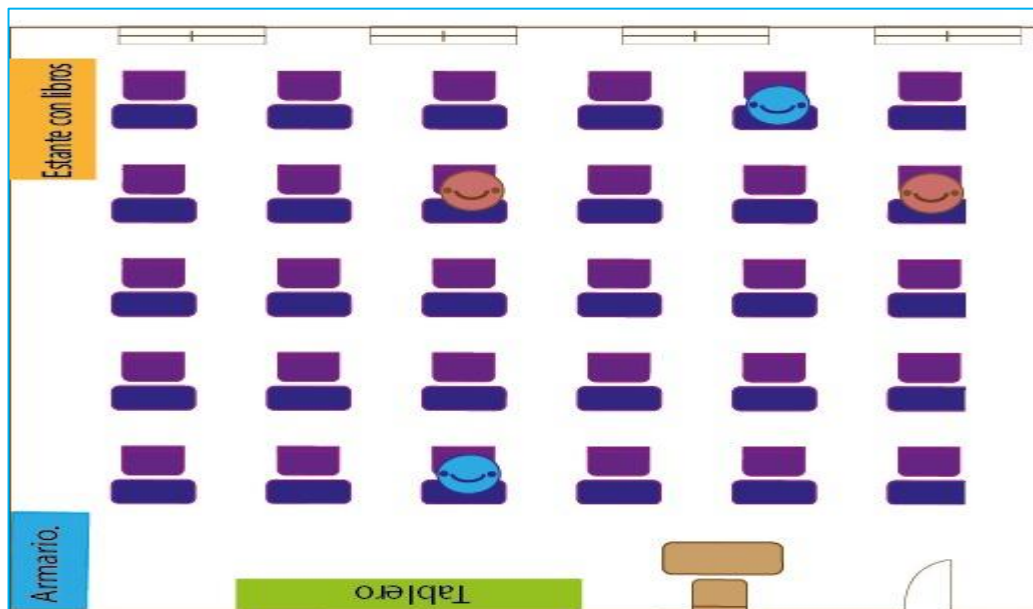
- **Disposición espacial**

En las observaciones también me pude dar cuenta de la forma como las profesoras disponen de los espacios en las horas de clase. Este aspecto tiene que ver también con el hecho de si ellas utilizan alguna estrategia específica en la ubicación de los estudiantes de acuerdo con sus particularidades para promover su participación o para superar dificultades respecto a su capacidad visual, a sus procesos de atención y a sus posibilidades de aprendizaje.

En el primer grado la ubicación es tradicional con hileras, donde el criterio básico para ubicarlos es su estatura. La ubicación de las niñas con DI se puede apreciar en el cuarto puesto de adelante hacia atrás, los niños con DI, uno está ubicado en el último lugar y el otro estudiante que tiene asociado trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en el primer lugar cerca al escritorio de la profesora para así poderlo controlar.

### Ilustración 32

*Organización de los puestos de los niños en primer grado.*

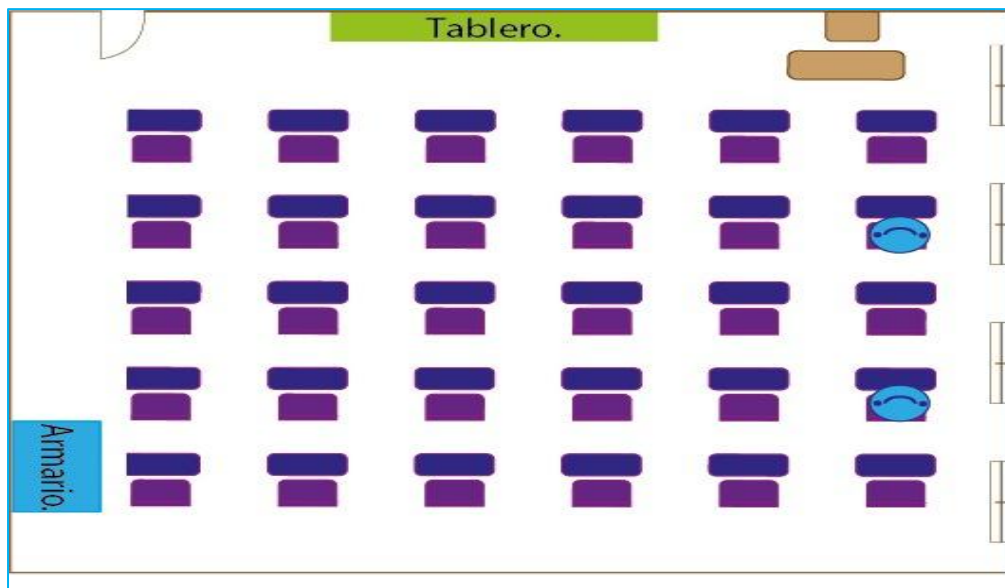


Nota. Tomada de registro proceso de observación primer grado. 2023.

En el grado tercero la disposición es similar, sin embargo, la profesora, permite que uno de los estudiantes con DI se haga cerca de ella para poder orientar mejor su trabajo.

### Ilustración 33

*Organización de los puestos de los niños en tercer grado*



Nota. Tomada de proceso de observación tercer grado. 2023.

*Miguel ha llegado mucho a mi corazón y decidí l colocarlo cerca de mí y trabajar desde mi escritorio, donde se siente muy importante. Otra estrategia que me funciona muchísimo es poderle colocar sus trabajos al frente. Puede darse cuenta de que sus trabajos de las vocales, de las primeras letras, de los primeros números están coloreados, pintados por el puño y letra de él, y entonces cada que pasa llega a sacar punta del lápiz o que se levantó por algún motivo, ve su trabajo y dice Profe, mira, mira, mira. (Entrevista 2 Pro-9 G 3)*

En este testimonio de la profesora, puedo identificar que no solo ha dispuesto el espacio del salón para beneficiar a Miguel, sino que además le permite pegar sus trabajos en el tablero para que él los pueda visualizar y sirva de apoyo para su aprendizaje.

**Ilustración 34**

*Miguel observando su trabajo.*



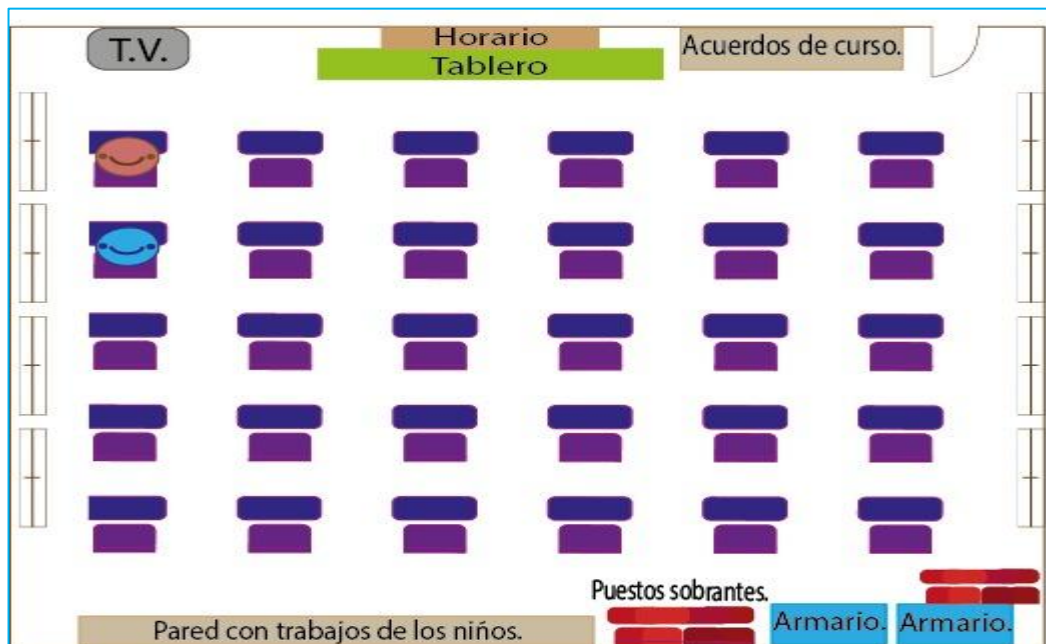
Fuente registro observación tercer grado.

En el quinto grado la ubicación de los puestos, en principio, es similar a las anteriores, pero, dependiendo de la actividad se pueden organizar de otras formas. Respecto a la ubicación del estudiante con DI, la profesora manifiesta:

*Yo lo primero que diría es que a Cristóbal hay que ubicarlo adelante, pero como es un niño grande, pues no tiene que estar en el centro del salón, sino como a un costado, de tal forma que él pueda visualizar el televisor, los implementos que utilizan, el tablero, etcétera (Entrevista 2 Pro-8 G 5)*

### Ilustración 35

*Organización de los puestos de los estudiantes quinto grado.*

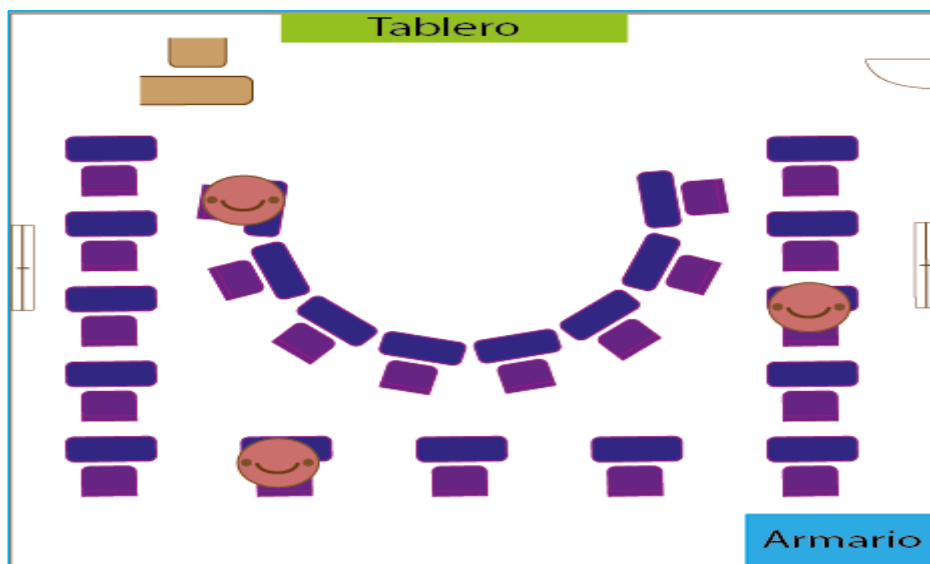


Nota. Tomada de registro de observación quinto grado. 2023.

En séptimo grado, específicamente en la clase de español, la ubicación de los puestos se hace en U, de tal manera que, si tienen que trabajar en binas, les sea fácil encontrar un compañero o compañera.

### Ilustración 36

*Organización de los puestos en la clase de español en séptimo grado.*



Nota. Tomada de registro de observación grado séptimo.2023.

En las demás clases la disposición es tradicional, pero tienen en cuenta las dificultades visuales y expresivas de Janna.

### Ilustración 37

*Ubicación de Jana en el salón de séptimo grado.*



Nota. Tomada de registro de observación séptimo grado.2023.

En las observaciones pude apreciar que en términos generales las profesoras utilizan la organización tradicional del espacio y de los puestos. Esta situación dificulta las interacciones entre los estudiantes, sin embargo, cuando los estudiantes con DI requieren apoyo, las profesoras facilitan que alguno de los compañeros o compañeras, se desplace hasta donde se ubica el estudiante con DI y lo oriente.

- **Organización del grupo**

En el proceso de mediatización de los aprendizajes toma importancia la forma como el profesor organiza el grupo para favorecer las interacciones que permitan promover los aprendizajes.

Como se pudo apreciar en el apartado anterior, la disposición de los estudiantes en los salones dificulta las interacciones y la colaboración entre ellos independientemente de si tienen DI o no.

No obstante, cuando en la entrevista se indaga sobre este aspecto a las profesoras ellas describen las formas en las que organizan al grupo para la interacción y la construcción de aprendizajes.

*siempre, primero que todo, les pido la colaboración, yo no les impongo a los niños tú qué tienes que hacer con él y tienes que ayudar. Yo a los estudiantes les digo quién me quiere colaborar para ayudarle a la niña o al niño que tenga esa discapacidad. Y me sentía muy feliz porque a más de un niño le gustaba ayudar, colaborar, entonces les daba las indicaciones, especificando que, no era hacerle todo a los niños, pero sí era estar pendiente de lo que estaban haciendo (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5)*

En la anterior narración, la profesora no describe una disposición especial del grupo, sencillamente aquellos estudiantes que desean colaborar, ella los orienta para que puedan brindar el apoyo.

En el siguiente relato la profesora de música manifiesta que mucho del trabajo es a través del ensayo error, porque no existen fórmulas que permitan asegurar los aprendizajes, sin embargo, la organización con tutores le funcionó:

*les teníamos como tutores, entonces teníamos chicos que cantaban muy bien y siempre cada uno tenía como un adoptado, un chiquito adoptado para meterlo en el tempo, para irle enseñando (Entrevista 1 Pro-7 Mús G 6-11).*

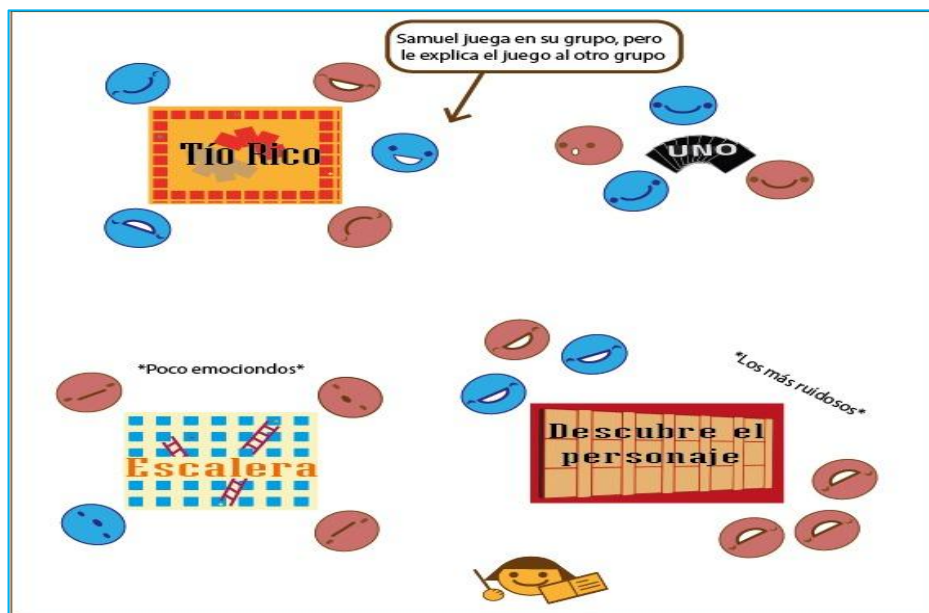
Cristóbal de grado quinto ha recibido mucho apoyo y atención de sus compañeros, en esta situación la profesora permite los trabajos en grupos y en parejas.

*generalmente ellos todos quieren ayudarlo. Cristóbal les comprende muy bien lo que ellos tratan de enseñar, entonces a través de estrategias visuales y a través de estrategias de trabajo en grupo es lo que más me ha funcionado, sobre todo trabajo en parejas.*

*(Entrevista 2 Pro-8 G 5).*

### Ilustración 38

*Trabajo en grupos a través de juegos.*



Nota. Tomada de registro de observación quinto grado. 2023.

En la imagen se puede apreciar la organización de la clase en grupos, cada uno tiene un número que lo identifica. En el número uno juega "Descubre el Personaje", es el grupo más

ruidoso porque se emocionan cada vez que ganan y lo expresan con risas, gritos, o expresiones de victoria. En el grupo dos juegan “Escalera”, ellos son los más tranquilos y no se ven muy emocionados con el juego. En el grupo tres juegan “Tío Rico”. A los integrantes de este grupo, especialmente a Samuel, les llama más la atención el juego del grupo número cuatro, que es “UNO”, en este último grupo está Cristóbal, así que Samuel quiere ayudarlo y termina pasándose a este grupo, aquí la actitud es de cooperación con Cristóbal, pero de rivalidad entre Samuel y Leonidas. En la actividad del juego, surgen relaciones de cooperación con Cristóbal y de competencia entre los otros miembros del grupo, a la vez se observa el goce, la alegría, el disfrute del espacio. En ese sentido el juego se constituye en una estrategia que favorece la construcción de vínculos al generar solidaridades, trabajo en equipo, logro de objetivos comunes.

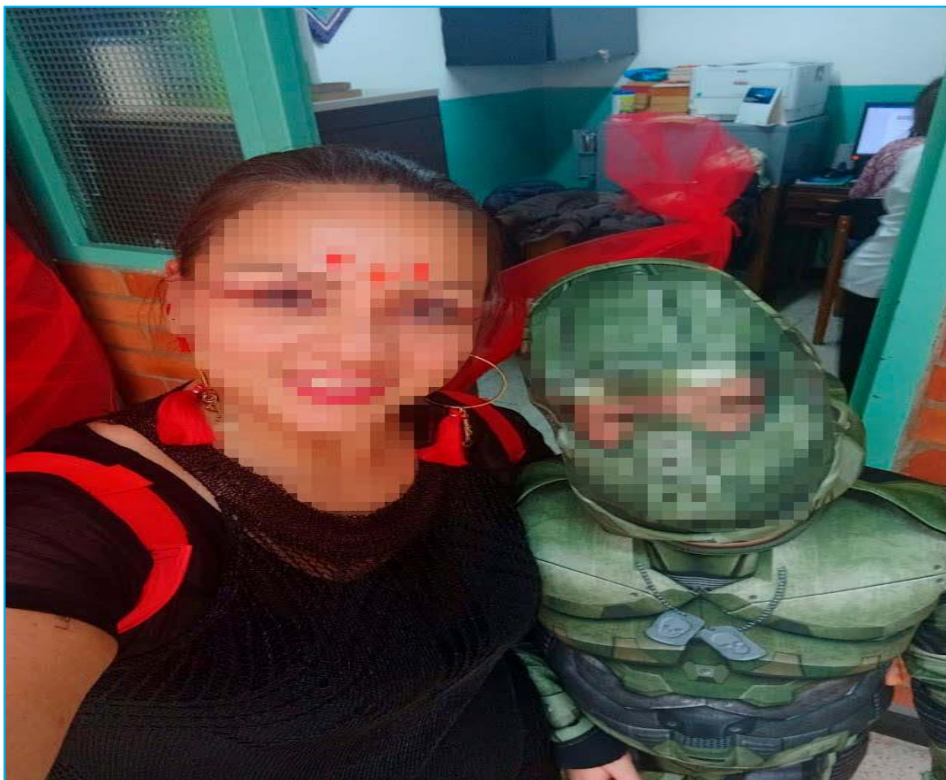
En otra situación, muestro el trabajo realizado por la directora de primer grado con un estudiante con DI, que no permanecía en el salón,

*Aquí fue importante el trabajo de la profesora de grupo, quien logró establecer vínculos con el niño para que él permaneciera más tiempo en el salón, realizara las actividades del grupo y participara en los recreos. (Relato autobiográfico).*

La profesora logró vincularse de una forma muy especial con el niño promoviendo su participación en todas las actividades del curso, además generando procesos de empatía con sus compañeros.

**Ilustración 39**

*Mi profesora favorita.*



Tomada de fotovoz estudiante tercer grado. 2023.

La anterior imagen es del fotovoz de Jeiner, quien elige a la profesora con quien más le gusta estar. Ella ha sido su directora de grupo en los grados primero y segundo, lo conoce y ha trabajado con él desde el reconocimiento de sus habilidades y posibilidades de aprendizaje e interacción con el grupo. Ellos han desarrollado un vínculo de filiación durante el tiempo que han interactuado. A la vez, la profesora ha recurrido a la estrategia de pares o padrinos que lo

apoyan. En este aspecto, tres estudiantes están pendientes de lo que necesite el niño, y aún hoy en día continúa esta relación asociada a un vínculo de protección.

**- Mediatización a partir del uso de materiales y tecnologías**

En la mediatización de los aprendizajes resulta importante el uso de recursos como los materiales pedagógicos y tecnológicos, cabe aclarar que, en el Colegio Vista Bella, tanto unos como otros son escasos, sin embargo, las profesoras buscan la forma de conseguirlos.

*me funciona mucho la utilización de la plastilina, de los bloques lógicos, del tangram y de las fichas de comparación, o sea con los estudiantes con DI, trato de hacer más cosas con el uso de recursos didácticos, con material que ellos puedan trabajar para construir, moldear, armar, quitar, rasgar, romper, (3:10 ¶ 10 en Entrevista 1 Pro-3 G 2°)*

En el anterior relato la profesora enfatiza cómo para los estudiantes es importante actuar sobre los materiales, para construir, para transformar, para hacer figuras, para romper. Es decir, encuentra valiosa la posibilidad de que los estudiantes manipulen el material y puedan establecer una acción creativa en este trabajo. En ese sentido el espacio de libertad que tienen los estudiantes en esta acción es intencionado y les permite de forma indirecta, realizar cierto tipo de aprendizajes como: comparar, clasificar y seguir un orden.

En la experiencia de fotovoz, el estudiante de primero, al elegir el lugar que más le gusta del colegio busca la biblioteca y elige un cuento, así, los libros son materiales que promueven los aprendizajes, que despiertan la fantasía y el entusiasmo por conocer nuevas

historias. En la lectura en voz alta de los cuentos, los profesores encuentran una forma de influenciar los aprendizajes en la perspectiva que propone Van Manen (2010).

*MJ. ¿Por qué te gusta este lugar de la biblioteca?*

*J. por la profe, nos traía a sacar libros ahí y nos leía los cuentos que nosotros le entregábamos. (En Fotovoz estudiante 2 1º)*

Así, pude constatar que el entusiasmo por leer es posible irse fomentando desde los primeros grados con acciones sencillas que involucran el interés de los estudiantes.

En otra acción encaminada a promover el gusto por la lectura, nuevamente el libro es el protagonista, la profesora no solo hace la lectura, sino que va indagando sobre lo que los niños van entendiendo y que les permite hacer predicciones, esta estrategia los mantiene motivados y atentos.

*La profesora lee el párrafo completo, luego muestra el dibujo a los niños, pasa por cada una de las filas y puestos para que ellos lo puedan observar.*

*Luego inicia con preguntas para mirar si los estudiantes comprenden lo hasta ahora leído,*

*Profesora: ¿Qué hacía Valentín?, levanten la mano para participar, algunos niños y niñas levantan la mano y dicen que él iba a buscar plumas.*

*Profesora: ¿Dónde buscaba las plumas Valentín? Da la palabra a otros estudiantes y ellos dicen que en el barrio. (Observación Est 1 1º)*

En el uso de materiales también pude observar que este depende del interés del estudiante, así la profesora para sostener la atención del estudiante con DI mantenía en el salón

objetos que eran de su gusto y a través de los cuales ella podía motivar su atención y participación.

*Se evidencia un notable interés por el abecedario, por un globo terráqueo y por los bloques lógicos como herramientas para formar casas, carros, trenes o los buses de Transmilenio. (Observación Est 4 3°)*

Otro, recurso de carácter inmaterial se relacionaba con la dramatización como estrategia para involucrar a los estudiantes en la lectura del libro promoviendo mayores niveles de comprensión del texto y posibilidades de predicción a partir del relato ya conocido.

*Profesora: Rápidamente en grupos van a hacer una representación de Momo, con los personajes que llevamos, teniendo como referente ¿qué pasará?*

*¿Cómo nos imaginamos la otra parte de la historia?*

*(Observación Est 7°)*

En la organización para las dramatizaciones, se pudo apreciar un espacio amplio para la interacción, la asignación de roles, los ensayos, el permitir el uso de la palabra, el buscar estrategias para que la estudiante con DI mantuviera un rol activo dentro de la dramatización. Esto generaba muestras de empatía y apoyo, con el objetivo de que todos participaran y el grupo se destacara con su trabajo.

En cuanto al uso de tecnologías, ha sido importante, el uso de juegos interactivos que realiza la profesora de apoyo a la inclusión de la sede A, con la colaboración de los estudiantes de servicio social, estos juegos ayudan a trabajar sobre procesos de atención y memoria, en principio los utilizaba con los estudiantes con DI, pero ahora los comparte con todos porque encuentra que les gustan mucho.

*los jueguitos, los jueguitos que ahora los comparto con los otros niños y veo que a los a todos los motiva mucho, los juegos interactivos. (Entrevista 1 Pro-6 In G 4-11 JM)*

En mi relato autobiográfico, señalo que, a través del tiempo, ha sido relevante el uso de software educativo a través de la ZONACLIC<sup>28</sup> respecto a la enseñanza de la lectura, la escritura, el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, el conocimiento del medio, el desarrollo del pensamiento, entre otras posibilidades. Estos recursos los he compartido con profesores y padres de familia para favorecer los procesos académicos de los estudiantes con DI.

En el siguiente relato la profesora muestra cómo el uso de tabletas que tenían juegos educativos permitió que Brad permaneciera más tiempo en el salón y generara menos agresiones hacia sus compañeros,

*con Brad me funcionó la parte tecnológica, en su momento solicité unas tabletas que tenía el colegio, entonces yo lograba la atención de Brad por momentos con unos Juegos que habían dentro de la Tablet. (Entrevista 1 Pro-3 G 2°)*

La disposición de las profesoras para buscar recursos con los cuales trabajar con los niños se manifiesta en su posibilidad de usar sus propios materiales para facilitar los procesos de los estudiantes.

---

<sup>28</sup> ZONA CLIC es un ambiente virtual para el desarrollo de aplicaciones educativas. Es de libre acceso.

*bueno, traje mi computador viejito de la casa y lo coloqué a trabajar en un programa que justo Marlemcita me dio, “aniclic”, ella me lo dio para otras niñas y coloqué a Miguel ahí para que aprovechara guiado por Esteban (Entrevista 2 Pro-4. G 3°).*

En el relato, Esteban es un compañero de curso que siempre se muestra disponible para trabajar con sus compañeros que lo necesiten. El programa mencionado por la profesora es un software para enseñar a leer y escribir, es de acceso gratuito e integra imagen y sonido, a la vez es interactivo.

Se puede apreciar que las profesoras hacen uso de diferentes recursos materiales y tecnológicos para mediatizar el aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes. También observé el uso de guías escritas, sin embargo, este material no es de calidad. En ocasiones las guías se sacan en media hoja o en un cuarto de hoja tamaño carta lo que hace difícil la lectura. Las imágenes se distorsionan y son poco visibles para el estudiante.

Los estudiantes con DI en general usan los materiales que las profesoras tienen disponibles para todo el grupo. Sin embargo, en las situaciones en las que ellos precisan de ajustes, tienen acceso a materiales concretos que los motivan para realizar sus aprendizajes, tales como fichas con imágenes, bloques lógicos, regletas de Cuisenaire, loterías, rompecabezas, juegos matemáticos, juegos interactivos, o aplicativos para aprender a leer y escribir.

**- Mediatización de la evaluación de los aprendizajes**

La evaluación de los aprendizajes se puede concebir como una forma para reflexionar sobre lo que se aprende, en esa medida, fortalecer dichos aprendizajes. A pesar de ello, la evaluación tiene una importante carga cultural centrada en la comprobación de contenidos, con rituales para su presentación, a través de cuestionarios, previas, exámenes, generalmente escritos. En los colegios se tiende a emular la aplicación de pruebas tipo ICFES<sup>29</sup> para mejorar el desempeño de los estudiantes en los exámenes censales externos.

Por esta razón la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con DI genera ciertas dudas en los profesores, pero ellos tratan de entender la situación.

*También trato de que ellos se comuniquen, se expresen, que expongan, que digan, pues lo que puedan, obvio. Yo a ellos no les exigía lo mismo y eso lo entendían los otros compañeros, a los otros compañeros les calificamos de otra manera, pero les exigíamos lo que podían hacer. (Entrevista 1 Pro-4 G 4-5).*

En este relato la maestra describe la forma en la que ella promueve la participación de los estudiantes con DI para tener un referente para su evaluación. A pesar de existir el PIAR como herramienta para orientar el proceso, la profesora no realiza ninguna alusión a él.

En la siguiente cita, la profesora de transición presenta su comprensión de la valoración del proceso del estudiante con DI, aquí se pueden evidenciar algunas concepciones sobre los ajustes y la importancia del proceso de socialización.

---

<sup>29</sup> ICFES. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior.

*uno se da cuenta que también van avanzando, no dan el mismo ritmo que los otros niños, sino que los desempeños se adecuan a su nivel, van en su proceso y poco a poco pues alcanzarán el aprendizaje académico. Lo importante es que vayan socializando, que sean conscientes de las normas, así, ellos poco a poco van notando más sus avances.*

*(Entrevista 1 Pro-2 G Tr).*

La profesora del grado quinto presenta su experiencia de evaluación con el estudiante con DI, (de acuerdo con el SIE, cada periodo académico además de la heteroevaluación se debe hacer coevaluación y autoevaluación) para mostrar el grado de reconocimiento que tiene en el grupo porque todos se manifiestan positivamente acerca de sus desempeños.

*Tanto es así que, en los momentos de hacer, por ejemplo, el proceso de hetero evaluación y coevaluación, los niños siempre lo ponen, que Cristóbal es el mejor porque él se lleva bien con todo el mundo. (Entrevista 2 Pro-8 G 5)*

En la clase de danzas, la profesora indica los elementos centrales con los cuales trabaja y los que son objeto de evaluación, además de aquellos componentes que favorecen el desarrollo de todos, pero especialmente de los estudiantes con DI.

*pues adicional a eso en los diferentes bailes y en las diferentes actividades que son como muy puntuales, los movimientos que se les refuerzan a ellos de coordinación motriz, de reconocimiento corporal, de seguimiento de un ritmo, pues hacen que de pronto activen otros canales para que su cerebro reciba mejor la información y asimismo la puedan*

*expresar de otra manera y siento que esto les ayuda bastante. (Entrevista 1 Pro-5 Dan G 1 -5)*

En el testimonio de la egresada también se evidencia cómo, desde su papel de estudiante, ella podía percibir una actitud de comprensión y de apertura de los profesores hacia los estudiantes en proceso de inclusión.

*La profesora Aidé, a pesar de que ella se estricta en algunas cosas, también, es flexible para explicarle a los compañeros de inclusión. La profesora Emma, la profesora Rosana, el profe Carlos también son comprensivos en esa parte, la profe Millán también, bueno yo creo que la mayoría de los profesores comprendían la parte de la inclusión con los compañeros. (Entrevista egresada 1 coro)*

En el ejercicio de fotovoz busco que la estudiante de séptimo me comunique sus percepciones acerca de la evaluación, es importante decir que ella requiere apoyos en su lenguaje verbal, pero con ayuda de las fotos y revisando sus trabajos me aproximó a su sentir,

***Marlem***

*Este es el cuaderno que más te gusta y cuánto te puso ahí la profe*

***Janna***

*Cinco*

***Marlem***

*¿Te gusto que la profe te pusiera cinco?,*

***Janna***

*Si, (se emociona).*

**Marlem**

*qué otros profes te ponen cinco,*

**Janna**

*No, nadie más*

**Marlem**

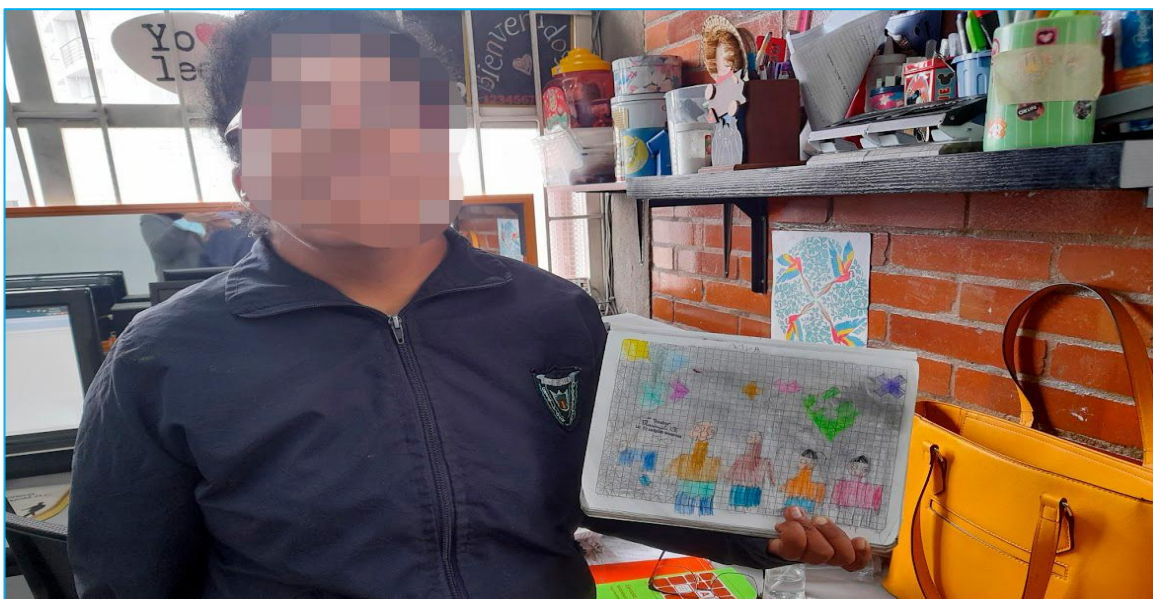
*Y quién te pone uno*

**Janna**

*Nadie (Fotovoz estudiante 5 7º)*

#### **Ilustración 40**

*Mi trabajo preferido.*



Nota. Tomada de fotovoz estudiante séptimo grado.2023.

En esta experiencia puedo identificar, que a Janna le gusta que le valoren su trabajo, obtener una calificación tal como la reciben sus otros compañeros, en ese sentido, la evaluación de sus trabajos se convierte en una oportunidad para reconocer su desempeño y darle valor a su trabajo.

En general en los PIAR de los estudiantes con DI, se hacen los ajustes a sus desempeños relacionados con sus habilidades y con sus posibilidades de logro.

La parte relacional en los ajustes se puede equiparar con los desempeños de la dimensión social valorativa en cada área, aunque en ellos se enuncian aspectos tendientes a valorar el comportamiento del estudiante y de cumplimiento de tareas y trabajos.

En la siguiente imagen se puede apreciar una parte del PIAR de Jana. En la primera columna está el nombre del área; en la segunda, la dimensión a evaluar con su respectivo desempeño; en la tercera, los desempeños generales del curso; en la cuarta, los ajustes razonables para la estudiante; y en la quinta, el espacio para registrar las observaciones del nivel de desempeño alcanzado de acuerdo con los ajustes.

### **Ilustración 41**

*Extracto de los ajustes en los desempeños estudiante séptimo grado.*

	<p><b>COGNITIVO</b> Reconoce los elementos propios de la descripción y la narración y los identifica en las lecturas propuestas.</p>	<p>En lengua castellana se potencializan las habilidades comunicativas buscando cada vez niveles superiores de desempeño, pero es complicado</p>	<p>Del libro seleccionado para leer en el grado: Zoro, extraer los personajes, en pocas palabras describir cada uno, para que le sea leído y que ella haga la interpretación a través de un dibujo. La misma estrategia con escenas claves en el cuento.</p>	
--	--	--	--	--

	Lengua Castellana	<p><b>COMUNICATIVO</b> Escribe sencillas narraciones fantásticas, de aventura y de ciencia ficción, con algún valor literario</p> <p><b>SOCIOVALORATIVO</b> Conoce y vivencia las normas para la participación asertiva en las actividades de clase.</p>	<p>lograrlos cuando no se tienen la expresión oral efectiva.</p> <p>Se espera que los estudiantes de grado séptimo se hayan apropiado del código lecto escrito y la gran mayoría del material de trabajo se les presenta en forma de textos escritos de considerable extensión.</p>	<p>Reforzar la escritura de los personajes con cuadrículas: que identifique el nombre con la imagen, que complete las vocales, que complete las consonantes, que relacione la imagen con el nombre, que complete crucigramas sencillos y los encuentre en sopa de letras.</p> <p>Leerle escenas cortas y sencillas del cuento y que ella lo interprete a través de la construcción de historietas, luego esas mismas recortarlas y que las orden.</p>	
--	-------------------	--	---	---	--

Nota. Tomado de PIAR estudiante séptimo grado. 2023.

En la imagen, en la segunda columna, se pueden ver orientaciones para las dimensiones cognitiva y comunicativa, no se encontraron orientaciones respecto a la dimensión social valorativa, que puede ser la dimensión más cercana al campo relacional. Por ende, puedo señalar que en las planeaciones a este aspecto no se le da mayor relevancia. Sin embargo, en la cotidianidad de las relaciones los profesores van acompañando el proceso de interacción de los estudiantes, generando oportunidades para que se creen vínculos.

La mediatización de la evaluación es un terreno por explorar en la institución porque en el análisis de los datos el proceso evaluativo se presenta como una fase de comprobación del aprendizaje de los contenidos, en pocas ocasiones obedece a lo estipulado en el sistema de evaluación del colegio que propende por una evaluación diagnóstica, integral, procesual y formativa, con los componentes de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Al interpretar el lugar que se asigna a los procesos curriculares en las relaciones escolares de los estudiantes con DI, puedo decir que existe un marco normativo que posibilita a los profesores actuar para promover desde el ámbito pedagógico procesos relacionales que

favorezcan el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con DI procurando espacios, interacciones, procesos académicos que potencien sus habilidades y fortalezcan los lazos con sus pares.

Esta normativa, también autoriza a la institución a desarrollar un proyecto pedagógico considerando las necesidades de su contexto, teniendo en cuenta un modelo pedagógico. En el caso del Colegio Vista Bella, el modelo pedagógico dialogante permite establecer un enlace con una pedagogía del vínculo, porque desde este modelo las asignaturas se leen desde las dimensiones cognitiva, comunicativa, social valorativa y praxeológica, dimensiones que se pueden relacionar con las situaciones, con las acciones y con las relaciones pedagógicas.

En ese sentido, las líneas que permiten pensar una pedagogía del vínculo son:

- El diálogo entre lo normativo y lo posible, entendido lo posible en clave de la Experiencia Pedagógica.
- La necesidad de enfatizar en la proyección de situaciones pedagógicas teniendo como referentes la lectura de los contextos y el establecimiento de los propósitos para las acciones y para las relaciones.
- La interdependencia entre situación, acción y relación pedagógica, porque en la reflexividad sobre las mismas se van agenciando los cambios y las transformaciones.

## **6. Apertura para una Pedagogía del Vínculo**

En el desarrollo de la investigación sobre las relaciones escolares de los estudiantes con DI en el Colegio Vista Bella pude vivenciar, las formas como se presentan dichas interacciones entre los estudiantes con DI, sus profesores y sus compañeros.

Estas interacciones adquieren cierta formalidad en el aula de clase, por las regularidades que allí se presentan en términos de los tiempos asignados para cada actividad, la organización del grupo, el uso de materiales, la regulación de la participación de los estudiantes.

En medio de estas regularidades y del ritmo que adquiere el desarrollo de las actividades, los niños, las niñas y los jóvenes encuentran momentos para la interacción ya sea está relacionada con la actividad programada o con otros intereses de los grupos. En esta dinámica, los profesores generalmente asignan a un estudiante para orientar el trabajo del estudiante con DI; en ocasiones, los compañeros toman la iniciativa para realizar este apoyo, y en algunos grupos, el apoyo lo realiza un estudiante de servicio social.

Por tanto, la actividad académica en los salones adquiere diferentes expresiones dependiendo de si el trabajo es de carácter individual o grupal, si es el momento de una evaluación, o si los estudiantes están preparando un acto cultural.

Así, eventualmente se forman corrillos, por ejemplo, en el momento que el profesor corrige actividades, o con la excusa de buscar un útil escolar, unos visitan a otros y entablan conversaciones. Si el profesor se distrae con la visita de alguna persona que llega al salón, los

estudiantes aprovechan para conversar, reír, jugar, hasta el momento en que las voces van subiendo de tono, entonces el profesor retoma el orden, para el profesor es importante el control del grupo, no solo por un tema de poder, sino porque esto le permite encaminar su trabajo pedagógico.

Por otra parte, en los momentos del descanso o en la hora de recreo, las interacciones de los estudiantes se presentan por afinidades, ellos se reúnen con sus amigos para conversar o jugar, en el caso de los más pequeños, no se evidencian grupos marcados, aquí prevalece la invitación a participar de los diferentes juegos.

En estos espacios, si el estudiante con DI no tiene un grupo de amigos o tiene dificultades para establecer relaciones con los compañeros, es más frecuente encontrarlo solo porque en este espacio la influencia del profesor es menos habitual. En estas situaciones, pude constatar que la mediatización que hace el maestro es importante en los diferentes escenarios, porque promueve las interacciones y favorece que estas sirvan de sostén para el estudiante con DI.

En general, durante todo el proceso, tanto en las observaciones, como en las entrevistas, como en el fotovoz, como en el grupo focal, y luego en la codificación, pude comprender, a través de las voces de los estudiantes y de los profesores, como las relaciones escolares dan paso a un espacio entre, que posibilita la apertura para una pedagogía del vínculo.

En consecuencia, propongo para viabilizar la apertura para una pedagogía del vínculo los siguientes elementos: por una parte, la noción de travesía, como metáfora que nos permite vislumbrar que las relaciones en el espacio escolar constituyen un viaje, un itinerario, con temores, con imprevistos, con desafíos, pero también con satisfacciones. A la vez, en esta

travesía, la emergencia del anclaje de los vínculos que se presenta a través de acciones de reconocimiento, de sostén y de reciprocidad.

Por otra parte, dar apertura para que estas relaciones que se cimentan en la experiencia pedagógica como elemento cohesivo de esta travesía, permitan proyectar la situación pedagógica con sus propósitos, sus acciones y sus relaciones.

Así, la apertura para una pedagogía del vínculo precisa de la capacidad del profesor para leer los contextos, además, para entender los diferentes matices de la vida sus estudiantes. En consecuencia, generar procesos reflexivos que le permitan desde estas comprensiones plantear las situaciones pedagógicas en términos de unos propósitos posibles de ser llevados a los escenarios educativos orientados a realizar acciones y promover relaciones para fortalecer los vínculos del grupo.

### **6.1. El contexto**

El contexto en que emerge el planteamiento de unas líneas de acción que se tejen alrededor de la Apertura para una Pedagogía del Vínculo, tiene como referente el análisis de los resultados de la investigación sobre las relaciones escolares de los estudiantes con DI, con sus compañeros, con los profesores y con los procesos curriculares, análisis que me dan la oportunidad para comprender los sentidos que adquieren dichas relaciones.

Desde esta perspectiva, es importante retomar los antecedentes sobre las relaciones entre estudiantes y maestros en ámbitos escolares que se leen desde la educación inclusiva y que han sido objeto de estudio. A continuación, exalto algunos elementos que sitúan su relevancia.

La noción del espacio escolar como lugar de encuentro dinámico, donde las relaciones se configuran y reconfiguran dependiendo de los afectos, de los intereses académicos, de los lazos que se instituyen o que finalizan.

La necesidad que presentan los estudiantes de participar en trabajos grupales, en trabajos colaborativos o en proyectos, porque en ellos se favorecen las interacciones que posibilitan el conocimiento de cada integrante del grupo. Allí también se construye un espacio, un “ENTRE”, donde es posible crear vínculos y transformar las relaciones.

El atributo relacional de la DI derivado de la interacción entre sus particularidades y las concepciones presentes en la sociedad que en forma general obedecen a unas obedecen a nociones del paradigma del déficit, así como capacitistas. Es decir que, en los estudios sobre las relaciones escolares de los estudiantes con DI, se evidencian tensiones y contradicciones entre perspectivas de afecto, hospitalidad y responsabilidad, como las exaltadas en la pedagogía del vínculo, y las naturalizadas referidas a la no capacidad.

Sin embargo, evidencio que entre las posibles tensiones es relevante comprender a los maestros también desde su vulnerabilidad. Sus enunciaciones reiterativas cuando se refieren a los estudiantes con DI tales como “no sé”, “no puedo”, “no estoy formado para esto”, pueden entenderse como ese temor ante lo desconocido, porque la misma enunciación de DI no es propia de la escuela, no le pertenece, es de otro campo de conocimiento que no es el educativo. Este temor es posible de comprender, según Pié (2019), como un producto de encontrar rasgos muy similares entre las vulnerabilidades propias y las de las personas con DI, relacionadas con sentir inseguridad, experimentar una sensación de no pertenencia, de no saber hacer, de advertir a través de la presencia del estudiante con DI que en algún momento de su vida puede enfrentar

una situación parecida, todo ello porque estamos inmersos en un sistema económico que tiende a generar rechazo sobre aquellos que no encajan en sus exigencias productivas.

Por tanto, estudiar en la escuela las relaciones entre estudiantes, así como entre ellos y los maestros, y en medio de las consideraciones curriculares, fue el camino para proponer una pedagogía del vínculo. Una pedagogía que siguió unas rutas, un viaje hacia lo posible desde experiencias que configuran dicho vínculo, tales como el afecto y la constitución de subjetividades que también fueron enlace para los aprendizajes académicos. En estas rutas, la pedagogía del vínculo va tomando lugar desde las voces de estudiantes y profesores.

## **6.2. Las voces de los estudiantes y los profesores**

Pensar una pedagogía del vínculo pasa por una acción que, desde la escucha, permita comprender y dotar de sentido las vivencias expresadas en las voces de los maestros y estudiantes porque solo reconociendo dichas voces en los relatos contados, en las historias, es posible identificar lo que media en las relaciones, asunto que fue de mi interés en esta investigación.

Dichas voces adquieren potencia porque encarnan los sentidos que tanto estudiantes como profesores asignan al vivir una relación ya sea desde el afecto, desde los desafíos cotidianos, desde el atreverse a compartir momentos con otros, desde las responsabilidades que asumimos ante el otro que es parte de mí. Por esta razón, en los siguientes párrafos destaco algunos elementos que median estas relaciones y dan paso a nuevos inicios.

### **- La Aventura de conocer al otro**

Una pedagogía del vínculo nos convoca a darnos la oportunidad de entrar en contacto, de abrir el espacio a la interacción, de pensarnos en el lugar del otro, de desandar prejuicios, de enfrentar nuestros temores.

Por tanto, desde una pedagogía del vínculo, invito a: permitirnos ser vulnerables, a confrontar nuestros miedos e identificar si están justificados, a generar alternativas a estos miedos, y como una vía para transformar estos temores iniciales, sugiero dar los pasos necesarios para conocer al otro en su potencia como ser humano, en sus posibilidades de relacionamiento, en sus contradicciones y en sus condiciones de vida.

Así como, algunos de los profesores y estudiantes del Colegio Vista Bella lo han logrado hacer, reconociendo que el tiempo es un factor esencial para construir la relación, como también que existen espacios o formas de disponer el espacio que facilitan los encuentros, los intercambio y en estos la posibilidad de generar los primeros atisbos del vínculo.

De alguna manera, estar dispuesto a lo imprevisto, al acontecimiento, a dar cabida al recién llegado, porque este, nos brinda la posibilidad de un nuevo inicio, de abrir caminos a la aventura, la travesía y la novedad.

- **Acoger al otro, el cuidado en la relación.**

Una vez que se presentan los primeros vestigios del vínculo, es necesario mantener la relación para que la pedagogía del vínculo pueda hacerse realidad.

Por eso, considero que en este punto es importante considerar la noción del cuidado del otro como responsabilidad que me compete, lo anterior visto en clave de alteridad. La persona a la cual llamo otro, aquella que hasta hace poco fue una desconocida, empieza a ser parte de mí, me toca con su presencia, en ese sentido ya no puedo ser indiferente.

Entonces convoco a pensar la relación como si esta fuera un recién nacido, a quien acojo, cuido y protejo de los múltiples desafíos que esta misma encarna.

Desafíos que tienen que ver con las agresiones, con las exclusiones, con las respuestas que puede dar el estudiante con DI ante hechos que le intimidan y que en un momento dado pueden irrumpir en el orden establecido.

Lo anterior es relevante porque a través de la investigación se puede reconocer como el vínculo se construye en la cotidianidad, en momentos de tensión por la exclusión o por la discriminación que enfrentan los estudiantes con DI, momentos difíciles, pero que encuentran respuestas en el apoyo, en la solidaridad del grupo, de los profesores o de otros actores de la comunidad educativa, así se hace manifiesto el sentido del sostén de la relación, en donde es fundamental apostar por el cuidado del otro.

Así, el cuidado de la relación tiene que ver con la capacidad para entender, para generar transformaciones, incluso para observar en silencio, para guardar una distancia prudente, para darse el tiempo para procesar la situación y luego actuar con tacto, con prudencia, de este modo cuidar la relación y la conexión que va emergiendo en ella.

En una pedagogía del vínculo se precisa entonces, actuar con mesura, con el cuidado que reclama la fragilidad de algo que apenas inicia y que precisa ser consolidado.

- **Atreverse a transitar con el otro.**

En la travesía, la pedagogía del vínculo se construye, a través de la solidaridad, la reciprocidad y el valor que asignamos a los momentos que vivenciamos con el otro y que finalmente nos permite constituirnos en un nosotros.

Por tanto, para apostar por una pedagogía que permita constituir el vínculo es necesario aceptar el reto de aprender a transitar con el otro los caminos presentes en la relación.

Así, se hace relevante trabajar desde la noción de reciprocidad para proponer acciones solidarias, en términos de ser capaces de entender el sentir del otro y poder tomar perspectiva para realizar acciones de protección, de ayuda, de soporte que promuevan de una forma desinteresada la emergencia de lo más humano en la relación.

En las voces de los estudiantes y los profesores corresponde a los momentos de intercambio mutuo, donde el estudiante con DI recibe apoyo, pero a la vez él responde con gratitud, con muestras de respeto y cariño., acción que a su vez genera un sentimiento de satisfacción, tanto para unos como para otros.

### **6.3. El Currículo, espacio para tejer las relaciones y consolidar los vínculos.**

En términos del trabajo del profesor, una propuesta sobre el vínculo precisa del diseño de una situación pedagógica. Este diseño debe partir del conocimiento de los estudiantes, requiere tener presente la particular historia de cada uno, las influencias del medio a las que está expuesto, su vida familiar y social, sus anhelos y sus retos. De eso se trata pensar los contextos

Teniendo presente este contexto, el profesor traza los propósitos para orientar la acción y la relación pedagógicas.

Para plantear las formas de incidir en las relaciones pedagógicas, durante los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje, es importante proponer acciones orientadas a influir en

las interacciones entre pares porque estas parecen ser un elemento importante en la configuración del vínculo.

Por ello, invito a que en la planeación del profesor se promuevan trabajos que susciten y potencien estas interacciones, así como los trabajos cooperativos en pequeños grupos, en los cuales la noción de cuidado, de apoyo y sostén sea fundamental.

Estos trabajos deben poner el acento en el sentido de responsabilidad por el otro, el cuidado en la relación, el compañerismo, la solidaridad, y la reciprocidad, porque estos son los elementos que permiten tender los lazos que tejen y sostienen la relación entre los estudiantes en actividades académicas, culturales y recreativas.

Así, en el proceso de diseño y planeación es importante pensar y prever las formas como el profesor va a plantear el tipo de mediatización para el aprendizaje no solo de los componentes académicos sino de los componentes relacionales. En esa medida las mediatizaciones corresponden a la acción indirecta del profesor para disponer todos aquellos recursos, materiales y personales que animen al estudiante al aprendizaje.

Es durante el desarrollo de la acción pedagógica que el profesor pone en juego su planeación, por esta razón las mediatizaciones que diseñó en torno al uso del tiempo, a la organización del espacio, al uso de los materiales, a la evaluación, aquí adquieren sentido, por eso se espera que se genere la participación, la acción, el intercambio en todas aquellas situaciones que él dispone para facilitar el aprendizaje, como también en términos del propósito de la investigación para propiciar los vínculos.

Por tanto, el profesor puede hacer uso de diferentes estrategias que partan de un interés compartido para aprender, en ellas entonces es relevante una organización del grupo que permitía intercambios sostenidos y sensibles a las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. En este último aspecto es que cobra relevancia el conocimiento del grupo y de las particularidades de cada estudiante. Por supuesto, esto presenta dificultades en torno al tamaño de los grupos de básica secundaria y media, donde los profesores tienen que trabajar en diferentes cursos con un promedio de treinta y cinco estudiantes.

Sin embargo, es importante generar en las situaciones y en las acciones pedagógicas espacios de conocimiento para identificar los intereses, los anhelos, las expectativas, las dificultades del grupo y de esta forma, alimentar el proceso de planeación, para que de forma virtuosa este trascienda a la acción y a las relaciones que propician el establecimiento de vínculos entre los estudiantes con DI, sus profesores y sus compañeros.

En el desarrollo de las acciones, es posible entonces promover las interacciones. Estas se pueden presentar en sus versiones más satisfactorias o desafiantes, aquí la clave se encuentra en el papel mediatizador del profesor para facilitar una atmósfera de entendimiento de tal manera que genere nuevas oportunidades para fortalecer las relaciones.

Este papel mediatizador se relaciona con la sensibilidad ante la experiencia de vida del otro, como cuidado y preservación de su dignidad, con la escucha y el silencio ( si es necesario), con dar tiempo para que el otro encuentre caminos y soluciones, con destacar lo bueno y las fortalezas del otro; en últimas, con favorecer su crecimiento personal y su aprendizaje.

Justamente, la pedagogía del vínculo se constituye en un espacio de reflexión permanente sobre sus componentes fundamentales, es decir, sobre el contexto y su valor para los procesos implicados en la planeación de los aprendizajes esto en diálogo con los sentidos visibilizados en el anclaje del vínculo que tienen que ver con el reconocimiento del sujeto del aprendizaje, la protección, la acogida, el sostén y la reciprocidad. De esta manera, se proyecta la situación pedagógica que se convierte en acciones intencionadas a través de la mediatización que hace el maestro y que promueve relaciones sostenidas por los vínculos que se van construyendo. Este carácter reflexivo permite pensar la interdependencia entre los componentes para así proponer nuevas elaboraciones y transformaciones.

## 7. Reflexiones Finales

Al concluir la investigación “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual” pude comprender cómo se configura el vínculo a partir del análisis de las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad intelectual en sus relaciones escolares con sus profesores, con sus compañeros y con los procesos curriculares.

En este sentido pude interpretar que para configurar el vínculo en los grupos escolares es importante considerar la importancia del transcurrir, en términos de lo que se propicia en la relación con el paso del tiempo, con aquello que acontece y va provocando cambios en las experiencias vividas de cada uno de los actores implicados en dicha relación.

En primer lugar, dando cuenta del primer objetivo específico, busqué analizar cómo se vivencian las relaciones escolares entre los estudiantes con DI, sus compañeros y profesores para identificar experiencias de sentido en la configuración de una pedagogía del vínculo.

Por tanto, las experiencias a las cuales los diferentes actores dotaban de sentido en relación con los vínculos al interior tanto de la relación pedagógica como en la cotidianidad de las actividades escolares tenían que ver con el acontecer en la relación por ello del análisis emergen las categorías: Experiencias en la travesía y el Anclaje del vínculo.

En la travesía propongo como nociones articuladoras el temor por conocer al otro, los desafíos y las satisfacciones en la relación escolar.

Dicha travesía la encuentro importante como viaje, como itinerario que emprendemos cuando una persona aparece en nuestra vida y nos convoca a conocerla, a vivenciar con ella en la cotidianidad encuentros placenteros, desafiantes, novedosos; es decir, abre nuestros caminos a lo inesperado. En ese sentido en la travesía aparece el acontecimiento, en términos de Bárcena y

Mèlich (2014), “Los acontecimientos nos obligan a “hacer una experiencia” en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar, ni en el actuar” (p. 172).

Lo inesperado surge como un acontecimiento, imprevisible, por tanto, con potencial para el cambio. Así *el temor por conocer al otro* plantea retos en la cotidianidad de las relaciones. En esta situación el acontecimiento está representado en el temor inicial por conocer al otro, que nos puede causar inseguridad e incomodidad, pero que en el viaje y en la posibilidad de saber su historia, su vida, sus anhelos, también nos aporta, nos enriquece y abre nuestra vida a otras formas de disfrute y de afirmación.

En estos temores también se expresa la vulnerabilidad, al ver en el otro el reflejo de nuestras propias debilidades, al identificar que posiblemente no somos tan diferentes y que nos acechan los mismos riesgos que afrontan los estudiantes con discapacidad.

*Los desafíos* son elementos con potencial transformador que pueden ir dando paso a la constitución del vínculo. Como en todo camino, se presentan tropiezos, obstáculos, desafíos, sin embargo, es fundamental en la relación aprender a superarlos en conversación con el otro. Por tal razón, de estos momentos e interacciones desafiantes surgen nuevas posibilidades de encuentro. Van Manen (2016), citando a Serres (1997), invita a pensar que “la pedagogía requiere de riesgo, pero parte necesariamente del hogar y de los encuentros desafiantes con los otros y con la otredad...Serres relaciona el aprendizaje con un viaje que va de lo familiar a lo desconocido” (p.185).

*Las satisfacciones* durante la travesía se viven como potencias para la consolidación del vínculo. Por esta razón, la travesía se constituye en camino para la consolidación de vínculos, una vez que nos hemos dado permiso para experimentar la apertura en nuestras vidas.

Aprendemos a valorar tanto los momentos difíciles como los momentos placenteros, porque en la intersección entre estas dos circunstancias el vínculo se fortalece. En el curso de la travesía, podemos comprender cómo tanto en la dificultad como en la comodidad de las relaciones aparecen momentos potenciadores del vínculo.

Con respecto *al anclaje del vínculo*, lo relaciono con el advenimiento, como la llegada que requiere de una fuerza, de un soporte para que esta presencia de lo nuevo encuentre la acogida, la hospitalidad y la valoración de su diferencia en una perspectiva de alteridad, de responsabilidad por el otro. Este anclaje lo planteo en consonancia con *los sentidos asignados por estudiantes y profesores, que tienen que ver con nociones como la afirmación del otro, con el sostén y con la reciprocidad.*

Esta *afirmación del otro* la relaciono con la noción de alteridad, entendida como responsabilidad por el otro. La alteridad como responsabilidad por el otro, como ese rostro que se me aparece y me constituye, aún antes de conocerlo (Giménez, 2011).

En ese responsabilizarse por el otro, va emergiendo la noción de reconocimiento que de acuerdo con Revuelta y Hernández (2019), aludiendo a Honneth (1997), estaría en la esfera más próxima de la persona, la esfera afectiva. En este sentido, Paugam (2012) también relaciona este concepto con el vínculo de filiación que pasa por el reconocimiento de la valía de la persona en sus relaciones familiares, escolares y personales.

*El sostén* en las voces de los profesores es narrado como todas las acciones que mantienen el vínculo y, de esta forma, promueven la permanencia de todos los estudiantes, pero de forma especial de los estudiantes con DI. *El sostén* tiene que ver con la acogida, con la natalidad vista como la promesa del nuevo ser que llega a nuestras vidas para incidir y transformar (Bárcena, 2006).

Desde esa perspectiva de cuidado y de acompañamiento, el vínculo puede ser sostenido, perdurar y trascender en el tiempo. De alguna manera, como lo plantea Bárcena y Mèlich (2014), es hacerse cargo del otro: “Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le concedo atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado” (p.158).

*La reciprocidad* en el anclaje del vínculo se presenta en las acciones desinteresadas que generan respuestas de agradecimiento y respeto entre pares. Así, la reciprocidad se relaciona con la noción de una hospitalidad incondicional, que tiene como respuesta el respeto de acuerdos, la solidaridad, la correspondencia y el intercambio. *La reciprocidad*, como expresión de una responsabilidad compartida, en la perspectiva Bajtiniana de: “yo soy porque tú eres, porque estás presente en mí” (Bubnova 1997), es importante en la relación para promover el sentido que confiere al dar y recibir, no como una acción impuesta o dependiente, sino como una posibilidad de abrir los espacios a la relación, de valorar lo que me dan, para permitirme admitirlo y dar apertura a la respuesta. De esta forma, se construye la relación y se da paso a ese vínculo amistoso, fraterno y acogedor.

En estos sentidos que estudiantes y profesores confieren a las relaciones escolares con los estudiantes con DI, es posible comprender que unos y otros se inquietan. Así, los sentidos del

otro que me constituyen, de responsabilidad, de sostén, de reciprocidad, no son unidireccionales; no se dirigen únicamente al estudiante con DI, sino que, en lo analizado, se puede ver que inciden en la vida de todos, los conmueven, y tal vez les permite ser mejores seres humanos.

En segundo lugar, dando respuesta al objetivo específico número dos relacionado con: interpretar el lugar que se asigna a los procesos curriculares en las relaciones escolares de los estudiantes con DI para visibilizar líneas de acción que permitan pensar una pedagogía del vínculo, indago sobre el lugar que se ha asignado al currículo en la institución en términos de interpretar sus posibilidades en las relaciones de los estudiantes con DI con sus compañeros y profesores.

En esta mirada, encuentro que existen orientaciones normativas y curriculares que son el marco desde donde los profesores pueden planear su acción pedagógica, entendiendo que, en las mencionadas indicaciones, la institución y los profesores cuentan con un margen de autonomía, razón por la cual es viable proponer, elaborar y transformar.

Sin embargo, en el análisis puedo leer cómo la acción del profesor está muy ligada a la transmisión de contenidos y en las planeaciones no se evidencian elementos para incidir en las relaciones. Más allá de lo descrito, ya en la cotidianidad los profesores encuentran estrategias para mediar en dichas relaciones; en otras palabras, la acción mediatizadora está presente, pero no como un componente intencionado desde unos propósitos que se hagan evidentes en la planeación.

En este proceso de mediatización de las relaciones, hallo que es importante el trabajo de las profesoras de apoyo a la inclusión, quienes realizan intervenciones directas con los

profesores, con los estudiantes y con los padres de familia, a través de talleres, en el diseño de los ajustes razonables y en la cotidianidad de las relaciones.

Su presencia y mediatización cotidiana en las relaciones entre estudiantes con DI y sus compañeros, entre profesores y estudiantes con DI, entre las familias y la institución, posibilita que poco a poco se vayan dando aperturas a nuevas presencias, a nuevos vínculos, a consolidar las relaciones escolares.

En relación con lo anteriormente expuesto, como profesora de apoyo al proceso de inclusión, junto con mis colegas, afrontamos en el día a día, las tensiones los temores, los acontecimientos, los desafíos de un trabajo que genera rechazo sobre todo den aquellos profesores que aún piensan en el estudiante con DI como una carga. Por supuesto estas situaciones nos tocan, nos conmueven, pero a través del desarrollo del proyecto sobre inclusión, buscamos generar alternativas de elaboración y transformación.

Igualmente, destaco el modelo pedagógico dialogante como herramienta que puede servir de bisagra para proponer los elementos centrales en la perspectiva de una pedagogía del vínculo, porque en él se contempla una mirada holística del estudiante para valorar sus desempeños. Así, cada asignatura considera las dimensiones cognitiva, comunicativa, social-valorativa y praxeológica para planear los desempeños, los contenidos, las estrategias y la evaluación. En este sentido, al planear, el profesor puede integrar en los desempeños aquellos elementos potenciadores del vínculo.

En consecuencia, dando respuesta al objetivo específico número tres relacionado con proponer los elementos centrales para la construcción de conocimiento acerca de una Pedagogía

del Vínculo, encuentro que las líneas de acción se conectan con el diálogo entre lo normativo y las posibilidades que emergen en las experiencias relacionales en la escuela, haciendo énfasis en la proyección de situaciones pedagógicas que tienen como referentes la lectura de los contextos y el establecimiento de los propósitos para las acciones y para las relaciones.

Sin embargo, es importante que el profesor genere procesos de reflexividad sobre la situación pedagógica que planeó en términos de pensar cómo se presentaron las acciones y las relaciones previstas cuando estas se llevan a la práctica. Lo anterior como elemento esencial para dar cuenta de la interdependencia que existe entre situación, acción y relación, para movilizar los cambios y las transformaciones.

Esta investigación que se plantea desde una lectura etnográfica me permitió adentrarme en la cotidianidad de mi comunidad educativa, poder observar de cerca el trabajo pedagógico con los estudiantes con DI, trabajar en detalle algunos aspectos de lo que ocurre al interior en términos de poder interpretar las relaciones escolares de dichos estudiantes.

Lo anterior se fue dando porque en la revisión de los antecedentes pocos trabajos daban cuenta de comprensiones acerca de la cotidianidad escolar. Así, como lo plantea Rockwell (2009, p.21), el análisis busca dejar constancia de aquello no documentado porque es allí a donde se debe dirigir la mirada del etnógrafo. Al presentar las narraciones de los actores, o los registros, busqué aproximarme de forma descriptiva para conservar esa riqueza de las relaciones particulares, para comprender los sentidos que los actores asignaban a estas vivencias.

La investigación, me ayudo a revelar los aspectos ya descritos, pero también me permitió entender que en una sociedad como la nuestra es importante trabajar en estos procesos de forma

intencionada desde un proceso de planeación que involucre los aspectos relacionales del currículo.

Las principales dificultades en el desarrollo de la investigación se relacionaron con las contingencias que se presentaron durante el periodo 2022 a 2024 en el colegio porque este tuvo varias intervenciones en su planta física, entonces, la población estudiantil y los profesores se vieron forzados a desplazarse a otras instituciones, por tanto, la aplicación de instrumentos llevo más tiempo del esperado.

Las dificultades, también se presentaron con la poca disposición de los padres para colaborar con el proceso investigativo, por esta razón, aunque en el proyecto se contemplaba el trabajo con ellos no se pudo realizar.

Finalmente, quiero presentar unas líneas para el trabajo pedagógico e investigativo que puedan seguir profundizando en las relaciones escolares de los estudiantes con DI en espacios de lo micro, alrededor de preguntas sobre la vulnerabilidad compartida, la experiencia pedagógica, el vínculo como catalizador de las relaciones, el currículo como apuesta fenomenológica.

También en las relaciones entre lo macro de la política educativa y lo micro de la cotidianidad escolar, a las cuales me aproxime para develar una de las muchas tensiones relacionada con un sistema educativo que tiende a la homogenización con respecto al diseño de estándares, competencias y evaluaciones censales, pero que por otra parte aboga por la atención a la diversidad en las instituciones.

## 8. Proyecciones.

En la etapa final de la investigación ésta se socializó con estudiantes de pregrado en las Licenciaturas de Humanidades e Idiomas y Educación Infantil, a la vez en el semillero de Educación Infantil y con estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, espacio donde realicé mi pasantía Nacional. Esta experiencia fue importante porque me permitió interactuar con maestros en formación que inician su proceso a través de las prácticas pedagógicas, así como también, con profesores que ya cuentan con experiencia laboral.

En los conversatorios que sostuvimos emergieron sus propias experiencias pedagógicas y las inquietudes que les genera el trabajo con estudiantes con DI. Ellos establecieron relaciones especialmente con su práctica pedagógica, identificando factores comunes entre los resultados socializados y su propia vivencia en el ámbito educativo.

Específicamente sobre los temores expresados por los profesores de aula y de área acerca de la intervención pedagógica con los estudiantes con DI.

También se dio valor al vínculo entre profesores y estudiantes como herramienta de cambio que fortalece las relaciones entre los diferentes actores educativos.

En las reflexiones se problematizó la naturalización de dichas relaciones como un obstáculo que impide que estas sean pensadas y proyectadas en el trabajo pedagógico.

Sobre las relaciones escolares de los estudiantes con DI: Entre la travesía y el anclaje del vínculo, se destaca la consideración sobre el sentido temporal que adquiere la construcción del vínculo y su potencial para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido se establece la importancia de las emociones para esta configuración, identificando que estas son centrales

para dicho proceso. Como también, se observa la pertinencia de establecer un equilibrio entre los apoyos y la necesidad de establecer autonomía para los estudiantes con DI.

A la vez, se cuestionó sobre la responsabilidad afectiva en las relaciones escolares como un aporte para el trabajo en ese sentido el papel del profesor se puede proyectar como constructor de vínculos. Por tanto, sería importante trabajar los diferentes estilos docentes y cómo estos pueden estar relacionados con sus formas de apego. Así, se propone para próximos trabajos ahondar en el saber ser y en el saber sentir.

En esta travesía y en términos de la otra metáfora utilizada en el trabajo referida al anclaje del vínculo, la pregunta se orienta a cómo al trabajar las emociones éstas pueden transformarse y convertirse en potencia para viabilizar la relación con el otro.

Por tanto, se puede transitar del miedo, a la alegría, de la incertidumbre a la afirmación, del enojo a la tranquilidad. En ese sentido cobra valor hacer conciencia del significado del sentir para buscar trayectorias alternativas con el propósito de mejorar la forma como nos relacionamos con el otro en el espacio escolar.

Por tanto, sería importante que en próximas investigaciones se pueda trabajar sobre el papel de las emociones en la configuración del vínculo pedagógico.

Acerca del currículo como lugar para propiciar el vínculo, en la perspectiva de reconocer la hoja de ruta para proponer una pedagogía del vínculo. Se conversó sobre las posibilidades que ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje<sup>30</sup> para dialogar con una propuesta pedagógica centrada en la construcción de vínculos.

---

<sup>30</sup> Diseño Universal para el Aprendizaje: DUA.

En consecuencia, el DUA, u otras alternativas pedagógicas, pueden ser elementos fundamentales en la formación de todos los licenciados en educación porque a partir de la comprensión de las didácticas particulares de su disciplina, ellos pueden generar propuestas para el trabajo con la diversidad de estudiantes desde el entendimiento de sus diferencias.

## 9.Referencias Bibliográficas.

- Abril, G. (1999) Análisis semiótico del discurso. En Delgado y Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. (pp. 427-457) Editorial Síntesis. Madrid España.
- Abrate, L. & Van Cauteren, A. (2016). La autoridad pedagógica en la escuela: decires de los estudiantes. *Cuadernos de Educación* 14.
- Aguado, J. & Duque, A. (2019) Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua* 13.
- Albornoz, N., Silva, N., López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos* XLI, 81-96.
- Albornoz, N. & Cornejo R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 2: 7-25. Universidad Austral de Chile.
- Álvarez, G. (2023). El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad. CERMI. <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2023/02/el-capacitismo.pdf>.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la Educación, en Entre el pasado y el Futuro. Península. Barcelona, España.
- Appiah, A. (2007). La ética de la identidad. Buenos Aires: Editorial Katz.

- Arteaga M., B. (2012). El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz. En Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Observatorio de Construcción de Paz. Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz.  
[https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/wysiwyg/pdf\\_identidades\\_enfoque\\_diferencial\\_y\\_construccion\\_de\\_paz\\_.pdf](https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/wysiwyg/pdf_identidades_enfoque_diferencial_y_construccion_de_paz_.pdf)
- Avenatti, C. (2017). La hospitalidad como poética de la esperanza. *Franciscanum* 168, Vol. LIX (2017): 175-196
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Herder. Barcelona. España.
- Bárcena, F. (2015). La diferencia (de los idiotas). *Pro-Posições*.V. 26, Nº. 1 (76) | p. 49-67.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Argentina: Miño y Dávila.
- Bajtín, M. (1986). *Hacia una filosofía del acto ético*. Moscú: Nauka.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos*, Revista del Centro de Estudios del Lenguaje. Nº 15-16. pp.259-273.
- Bulo, V. & Meriño, R. (2017). *Diferentes diferencias*.  
<https://www.scielo.br/j/trans/a/tGPgcytvVvsTSsGq5Fy6cmm/?lang=es&format=pdf>
- Cadavid, A. & Parra, J. (2019). *Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79, 9-24, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Campbell, F. (2018). *Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment*, *Rethinking History: Critical Ability*

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia Educativa. Morata. Madrid.

España.

Colegio Vista Bella (2024). Manual de Convivencia. Bogotá. D.C.

Cuello, M., Labella, M., San Emeterio, T., Silvage, C. (2017). Educación psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-067/483.pdf>

Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo.

Autêntica Editorial. Belo Horizonte.

Deleuze, G. (2006). Diferencia y repetición. Amorrortu.

De Zubiría, J. (2006). Los Modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Editorial del Magisterio. Segunda Edición. Bogotá D.C.

Derrida, J. (2010) Márgenes de la filosofía. Traducción de Carmen González Marín. Madrid:

Cátedra.

Dolto, F. (1986). La causa de los niños. Barcelona: Paidós Ibérica.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la vida escolar. Editorial

Losada Moreno. Primera edición. Buenos Aires.

Duschatzky, S. & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. Revista de Educação, Ciência e Cultura.

[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao\\_Canoas](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao_Canoas).

- Echeverri, J. (2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Siglo del Hombre Editores. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Culturas Pedagógicas. Bogotá Colombia.
- Flores, I. (2016). Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Bogotá Colombia. Universidad de Manizales – CINDE Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Tesis Doctoral.
- Fornasari, L & Peralta, V. (2006). Síntesis Extraída de “Neurociencia, vincularidad y escucha”. Buenos Aires: Editorial Infanto-Juvenil
- Fuhrman, D. (2018). Las posibilidades del vínculo. Tesis de Maestría Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de la República de Uruguay.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20919/1/Fuhrman%20Fuentes%2C%20Daniela.pdf>.
- García, M. & Spira, G. (2008). Voces fotográficas: el uso de la imagen en proyectos de comunicación y desarrollo en el sur de Bolivia. Hallazgos, (9), 61-81.
- Giménez G, A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. Escritos. 19, 43, 337-349. Medellín -Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>
- Gómez, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: condiciones para sumar. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) 25(1): 1-19.  
<http://oaji.net/articles/2021/2279-1618951074.pdf>.
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., Calzado Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. International Journal of Developmental and Educational

- Psychology, 1, 1, 195-201. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método Campo y Reflexividad*. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Guido G, S. (2010). *Diferencia y educación. Implicaciones del reconocimiento del otro*. Pedagogía y Saberes 32. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Herrero, M. (2018). Políticas de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. *Revista de Estudios Políticos*, 180, 77-103. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.180.03>
- Heidegger, M. (1990). *Identidad y diferencia*. Traducción de H. Cortés y Arturo Leyte. Edición bilingüe. Barcelona: Ántropos,
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori.
- Jay, M. (2009). *Cantos de Experiencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Jiménez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 43, 77-86.
- Jiménez, M. (2018). Presencias y Ausencias de la Discapacidad en la Escuela. *Educación y Ciudad*, 34, pp. 63-76.

- Jiménez, M. (2023). La escuela como territorio: subjetividades y coexistencia en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual, en *Subjetividades territorio: repensar la coexistencia*. UNAD-UPN.
- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Revista Civilizar*, 18(34), 85-104.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros
- Juliao, C. (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía Volumen 78*: 79-95. Santiago. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602021000100079&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602021000100079&script=sci_arttext)
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la Experiencia*.  
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Disponible en [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf)
- López, B, Juárez del Toro, R. & Fraire-Díaz, M. (2019) *Habilidades y actitudes para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumno*. *Revista de Pedagogía Crítica*, 3-7: 14-26
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *NÓMADAS 52*: 45-59 | Universidad Central - Colombia

- Martínez, A. & Orozco, J. (2015). Educación: Un campo de agenciamiento. En Echeverri S, J. Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Siglo del hombre editores. Grupo historia de la práctica pedagógica. Bogotá. Colombia.
- Martínez, N. (2012) Reseña metodológica sobre los grupos focales. Editorial Universidad Don Bosco 6 (.9),47-53.
- Martínez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 54–70. Disponible en <http://www.reladei.net>
- Mèlich, J. (2010). El otro de sí mismo: por una ética desde el cuerpo. España: Editorial UOC. ProQuest ebrary. Web. 7 June 2015.
- MEN. (1994). Ley General de Educación.
- MEN. (2017). Decreto 1421.
- Morales, E. (2018). Las voces de los y las adolescentes con discapacidad intelectual sobre sus experiencias de vida: un análisis a sus procesos de autodeterminación en las prácticas escolares cotidianas. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación.
- Muñoz, E. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. Educación y Vínculos. I, 1. <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf>
- Nancy, J. (2004). 58 indices sur le corps et extension de l'âme. Québec: Nota Bene.
- Noguera, C. y Marín, D. (2017). En defensa de la experiencia escolar: una escuela con fronteras. ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19, 4: 607-621.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis, 19-222. Barcelona: Gedisa.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Paidós. Estado y Sociedad. Buenos Aires.

Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos -Otros. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 35, Colombia.

Ortega, P. (2015). Pedagogía crítica. En que contextos estamos educando. Editorial Bonaventuriana. Bogotá.

Palacios, A. & Románach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas- AIES. España.

Parrado, J. (2020). Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa. Tesis para optar el título de Magister en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Postgrados, Maestría en Estudios en Infancias.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeduccion/articulos327/re3270210520.pdf>.

Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. en Papeles del CEIC, 2 - 82, CEIC. Universidad del País Vasco,

<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>

Pié, A. (s.f.). Reimaginar los mundos desde la insurrección de la vulnerabilidad

<https://repo.iberopuebla.mx/cu2022/pdf/reimaginarMundos.pdf>

- Pié, A. (2019). La insurrección de la vulnerabilidad. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Previgliano, S. (2020). El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba Argentina.
- Quiles, E. (2016). Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Programa de doctorado en Educación y Sociedad.
- Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envión editores. Bogotá. Colombia.
- Restrepo, P. (2021). La educación inclusiva desde los gestos menores: Escenas escolares. e-libro producto de tesis doctoral, Editorial UOC.
- Revuelta, B., Hernández, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas Cinta moebio 66: 333-346.
- Revuelta, B. & Hernández R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural Cinta de Moebio 70: 17-33.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Argentina.
- Rodríguez, P. (2018). Narrativas de los sujetos con Discapacidad Intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Bogotá D.C.
- Rodríguez, S. & Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. Revista Internacional de Sociología. 68-2: 289-309.

- Ruiz, A. & Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11, 15, 103-124.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES.
- Schalock, R. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. Ediciones Universidad de Salamanca Siglo Cero, 49 (1), 7-19.
- Schalock, R., Luckasson R. Shogren, K. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al termino discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*. 38: 5-20.
- Sen, A. (2008). Identidad y violencia. La Ilusión del destino. Buenos Aires: Katz.
- Sen, A. (2010). La idea de justicia. Taurus.
- Sedgwick, E. (2003). *Touching Feelings: Affects, Pedagogy, Performativity*, Durham, Duke University Press.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. Michigan University Press.
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Libro producto de tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Soto, M. (2021). La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia. *Reseña. TRAMAS* 56: pp. 405-409.  
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/95>
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós Educador.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.pp.354.
- Tenti, E. (2010) Sociología de la educación. Primera edición. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona España.
- Verdugo, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 41 (4), 236:9-15.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. IDEA BOOKS. Barcelona España.
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Paidós. Educador. Barcelona España.
- Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós Educador. Barcelona España.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Editorial Universidad del Cauca.
- Van Steenlandt, D. (1991). La integración de niños discapacitados a la educación común. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088454>.
- Wahlberg, E. (s.f.). Discapacidad intelectual. ¿Es la nueva denominación un cambio de perspectiva? <http://www.icid.com.ar/archivos/articulos/apd11-discapacidad-intelectual.pdf>.
- Wetzel, R. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la escuela rural de Entre Ríos. Revista de la Escuela de Ciencias de la educación, 15- 1: 63.



**Apéndices.****III. Tabla de Ilustraciones.**

<b>Ilustración 1</b> .....	102
<b>Ilustración 2</b> .....	103
<b>Ilustración 3</b> .....	107
<b>Ilustración 4</b> .....	109
<b>Ilustración 5</b> .....	110
<b>Ilustración 6</b> .....	114
<b>Ilustración 7</b> .....	129
<b>Ilustración 8</b> .....	131
<b>Ilustración 9</b> .....	133
<b>Ilustración 10</b> .....	133
<b>Ilustración 11</b> .....	134
<b>Ilustración 12</b> .....	134
<b>Ilustración 13</b> .....	139
<b>Ilustración 14</b> .....	164
<b>Ilustración 15</b> .....	166
<b>Ilustración 16</b> .....	167
<b>Ilustración 17</b> .....	168
<b>Ilustración 18</b> .....	168
<b>Ilustración 19</b> .....	169

<b>Ilustración 20</b> .....	170
<b>Ilustración 21</b> .....	171
<b>Ilustración 22</b> .....	172
<b>Ilustración 23</b> .....	173
<b>Ilustración 24</b> .....	189
<b>Ilustración 25</b> .....	194
<b>Ilustración 26</b> .....	197
<b>Ilustración 27</b> .....	199
<b>Ilustración 28</b> .....	200
<b>Ilustración 29</b> .....	201
<b>Ilustración 30</b> .....	206
<b>Ilustración 31</b> .....	212
<b>Ilustración 32</b> .....	222
<b>Ilustración 33</b> .....	223
<b>Ilustración 34</b> .....	224
<b>Ilustración 35</b> .....	225
<b>Ilustración 36</b> .....	226
<b>Ilustración 37</b> .....	226
<b>Ilustración 38</b> .....	229
<b>Ilustración 39</b> .....	231
<b>Ilustración 40</b> .....	240
<b>Ilustración 41</b> .....	241

**IV Lista de Tablas.**

<b>Tabla 1</b> .....	88
----------------------	----

## V. Anexos

### Anexo N° 1. Entrevista a Profesoras.

**Experiencias del vínculo en las relaciones escolares: comprender la diferencia**

**Guion para entrevista a maestros**

**Objetivo:**

Comprender a partir de la experiencia del maestro, cómo se viven las relaciones con sus estudiantes con discapacidad intelectual y entre estos últimos y sus pares.

1. Información del maestro:

<b>Nombre:</b>						
<b>Edad</b>	Entre 30-40		Entre 40- 50		50 o más	
<b>Formación Académica</b>	Título(s) de Pregrado:					
	Título(s) de posgrado:					
<b>Nivel(es) en que se desempeña</b>			<b>Grado o grados</b>			
Preescolar						

Básica Primaria		
Básica Secundaria		
Media		
Universitaria		
Otros		
<b>Tiempo</b> <b>(años)</b>	Experiencia como maestro	
	Labor en Vista Bella	
	Experiencia con estudiantes con Discapacidad Intelectual	

**PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

<b>Facultad, Departamento o Unidad Académica</b>	<b>Doctorado Interinstitucional en Educación.</b>
<b>Título del proyecto de investigación</b>	<b>Experiencias del vínculo en las relaciones escolares: comprender la diferencia.</b>
<b>Descripción breve y clara de la investigación</b>	El proyecto “Experiencias del vínculo en las relaciones escolares: comprender la diferencia” nace de mi inquietud constante en torno a las formas en las que se configuran las relaciones alrededor de las experiencias del vínculo en la escuela, entendiendo que la escuela es un espacio de encuentro donde transcurren las vidas de seres humanos que se encuentran en su diferencia.

<b>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</b>	N/A		
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación</b>	Coadyuvar en la comprensión de las formas como se presentan las relaciones en el espacio escolar para enriquecer y fomentar los lazos del vínculo entre profesores y estudiantes con y sin DI.		
<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Nombre(s) y Apellido(s) :Marlem Jiménez Rodríguez</b>		
	<b>Nº de Identificación:20666652</b>	<b>Teléfono</b>	<b>3108509142</b>
	<b>Dirección: Calle 143ª # 54-50</b>		

**Entrevista:****-Sobre la relación personal y pedagógica entre el maestro y sus estudiantes con DI.**

1. En tu experiencia como maestro(a) en el Colegio Vista Bella ¿cómo recuerdas la vivencia de las relaciones con los estudiantes con DI? (Nombre específico de los estudiantes).
2. Desde la vivencia de estas relaciones, ¿recuerdas algún hecho especial o anécdota que desees compartir?
3. En tu experiencia pedagógica con los estudiantes con DI, ¿qué estrategias te han funcionado para el trabajo académico?
4. Al implementar estas estrategias y desde tu experiencia, ¿qué crees que permite a los estudiantes con DI avanzar en su proceso formativo?

5. En la experiencia de esa relación con los estudiantes con DI, me quieres contar ¿qué se ha transformado en tu percepción personal y pedagógica sobre ellos?

6. De esta experiencia ¿qué aconsejarías a los maestros que no han tenido un trabajo pedagógico con estudiantes con DI?

**-Sobre las relaciones entre los estudiantes con DI y sus compañeros.**

7. ¿Cómo describirías las relaciones entre los estudiantes con DI y sus compañeros?

8. ¿Qué situaciones te llaman la atención de esas relaciones en diferentes momentos: la clase, el recreo, las actividades culturales?

9. ¿Cómo resuelven las controversias o problemas que surgen entre ellos?

10. ¿Cómo se presentan esas relaciones de amistad, apoyo, complicidad, entre los estudiantes con DI y sin DI?

11. ¿Cómo has visto la transformación de las relaciones entre los estudiantes con DI y sin DI a lo largo del tiempo?

## Anexo N° 2. Segunda Entrevista a Profesoras.

### Experiencias del vínculo en las relaciones escolares: comprender la diferencia

#### Guion para segunda entrevista a maestros

#### Objetivo:

Comprender a partir de la experiencia del maestro, cómo se viven las relaciones con sus estudiantes con discapacidad intelectual y entre estos últimos y sus pares.

#### 2. Información del maestro:

<b>Nombre:</b>						
<b>Edad</b>	Entre 30-40		Entre 40- 50		50 o más	
<b>Formación Académica</b>	Título(s) de Pregrado:					
	Título(s) de posgrado:					
<b>Nivel(es) en que se desempeña</b>			<b>Grado o grados</b>			
Preescolar						

Básica Primaria		
Básica Secundaria		
Media		
Universitaria		
Otros		
<b>Tiempo</b> <b>(años)</b>	Experiencia como maestro	
	Labor en Vista Bella	
	Experiencia con estudiantes con Discapacidad Intelectual	

## 2. Entrevista:

### -Sobre la relación personal y pedagógica entre el maestro y sus estudiantes con DI.

1. En tu experiencia como maestro(a) en el Colegio Vista Bella ¿cómo recuerdas la vivencia de las relaciones con los estudiantes con DI? (Nombre específico de los estudiantes)
2. Desde la vivencia de estas relaciones, ¿recuerdas algún hecho especial o anécdota que desees compartir?
3. En tu experiencia pedagógica con los estudiantes con DI, ¿qué estrategias te han funcionado para el trabajo académico?
4. Al implementar estas estrategias y desde tu experiencia, ¿qué crees que permite a los estudiantes con DI avanzar en su proceso formativo?
5. En la experiencia de esa relación con los estudiantes con DI, me quieres contar ¿qué se ha transformado en tu percepción personal y pedagógica sobre ellos?
6. De esta experiencia ¿qué aconsejarías a los maestros que no han tenido un trabajo pedagógico con estudiantes con DI?

### -Sobre las relaciones entre los estudiantes con DI y sus compañeros.

7. ¿Cómo describirías las relaciones entre los estudiantes con DI y sus compañeros?

8. ¿Qué situaciones te llaman la atención de esas relaciones en diferentes momentos: la clase, el recreo, las actividades culturales?
9. ¿Cómo resuelven las controversias o problemas que surgen entre ellos?
10. ¿Cómo se presentan esas relaciones de amistad, apoyo, complicidad, entre los estudiantes con DI y sus compañeros?
11. ¿Cómo has visto la transformación de las relaciones entre los estudiantes con DI y sin DI a lo largo del tiempo?

### **Anexo N° 3. Entrevista egresados: compañeros de estudiantes con DI.**

#### **Objetivo:**

Conocer la percepción sobre las relaciones del vínculo de los compañeros de estudiantes con DI que han estudiado en el Colegio Vista Bella.

#### **-Conocimiento de los estudiantes con DI.**

En una mesa se encuentran las fotos de los estudiantes con DI con los cuales han interactuado durante el proceso formativo. Cada estudiante elige una y empieza a describirlo, qué recuerda de él, cómo es, qué se le facilitaba, qué se le dificultaba.

Si otro estudiante quiere participar se da la posibilidad.

#### **-Vínculos construidos.**

Descripción de los principales vínculos que han mantenido con los estudiantes, relatos de anécdotas que permitan ejemplificar estos vínculos.

#### **-Fortalezas u obstáculos en las relaciones.**

Descripción de las principales fortalezas u obstáculos en las relaciones con los estudiantes con DI.

## **Anexo N° 4. Grupo Focal.**

### **Grupo Focal: estudiantes con DI.**

#### **Objetivo:**

Conocer la percepción sobre las relaciones del vínculo de estudiantes con DI que han estudiado en el Colegio Vista Bella.

#### **-Conocimiento de pares significativos.**

En una mesa se encuentran las fotos de los estudiantes con los cuales han interactuado durante el proceso formativo. Cada estudiante elige una y empieza a describirlo, qué recuerda de él, cómo es, qué se le facilitaba, qué se le dificultaba.

Si otro estudiante quiere participar se da la posibilidad.

#### **-Vínculos construidos.**

Descripción de los principales vínculos que han mantenido con estos estudiantes, relatos de anécdotas que permitan ejemplificar estos vínculos.

-Fortalezas u obstáculos en las relaciones.

Descripción de las principales fortalezas u obstáculos en las relaciones con estos estudiantes

## Anexo N° 5. Observación.

### Observación de las relaciones escolares en clase.

#### Observación participante en clase.

**Objetivo:** Reconocer las experiencias del vínculo que se presentan entre los estudiantes con DI, su profesora y compañeros en el espacio de clase.

Tiempo de observación:

Espacio:

Curso:

Número de estudiantes:

Estudiantes con DI:

Actividad propuesta por el profesor:

Propósito. (Situación pedagógica)

Relaciones. (Interacciones pedagógicas)

-Profesora – Estudiantes, especialmente con el estudiante con DI

(Tener en cuenta, lo verbal, lo no verbal, la proximidad. Lo comunicativo, el lenguaje, lo imprevisto, palabras frecuentes, miradas)

Relación de los estudiantes con DI y los contenidos escolares.

Estrategias:

Disposición del aula

Dibujo del aula, lugar donde se ubica el o los estudiantes con DI. Tablero, televisor, materiales, trabajos de los estudiantes.

Relación de los estudiantes con los objetos, especialmente el o los estudiantes con DI.

Tipo de interacciones profesor-estudiante.

-Orientación de trabajos.

Se dirige al estudiante con DI, de qué forma, o a todos los estudiantes, cómo responden los estudiantes a las orientaciones.

-Apoyo y motivación.

Estrategias para motivar a los estudiantes o particularmente al o estudiantes con DI.

Uso de materiales:

Producciones de los estudiantes con DI:

-Mediaciones, el maestro como facilitador. (Anticipar, apoyar, uso de materiales alternativos)

Si es posible tomar foto a las producciones del o los estudiantes con DI

Valoración de estas producciones.

Por parte del profesor.

Por parte del o los estudiantes con DI

Interacciones entre Estudiantes

## **Anexo N° 6. Fotovoz.**

### **Fotovoz.**

#### **Objetivo.**

- Conocer cómo vivencian los estudiantes con DI las relaciones escolares con sus profesores, sus compañeros, y otros actores educativos a través de la técnica de fotovoz.
- Población.
- Dos estudiantes del grado primero.
- Un estudiante de grado segundo.
- Un estudiante del grado tercero.
- Una estudiante del grado séptimo.

#### **Temáticas:**

- Relaciones con sus compañeros en situaciones de juego, en clase, en el recreo.
- Amigos cercanos, profesores cercanos, compañeros con quien quisiera jugar o trabajar.
- Otros actores educativos que los hacen sentir acogidos e importantes.

#### **Metodología.**

El trabajo se realizará de forma individual para favorecer la libre expresión.

En primer lugar, se les explica el objetivo de la actividad.

- Luego, uno por uno va tomando las fotos de acuerdo con la secuencia propuesta en el siguiente esquema.

Categoría	Subcategoría	Experiencias	Orientación toma una foto con
Escolares	Relaciones pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Clases que me gustan.</li> <li>. Trabajos en los cuadernos o guías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuaderno o libro de la clase que más te gusta,</li> <li>Trabajos o guías que te gustan hacer</li> </ul>
	Relaciones pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Que te gusta más:</li> <li>. Trabajar en grupo.</li> <li>. Trabajar solo.</li> <li>. Trabajar con tus amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Con quién te gusta jugar?</li> <li>¿Con quién nunca has jugado?</li> <li>Compañeros con los que te da alegría trabajar.</li> <li>Amigos con los que te gusta trabajar</li> <li>Lugar del salón dónde te sientes bien al hacer tus tareas</li> </ul>
	Acciones pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Hacer retos.</li> <li>. Hablar con los compañeros.</li> <li>. Jugar en clase.</li> <li>. Hacer guías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas que te gusta hacer en clase</li> <li>Qué dice la profesora de tus trabajos</li> <li>Cómo te califica</li> <li>Cuál es la profesora que te pone tareas más geniales.</li> </ul>

	Cotidianidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Llegar al colegio.</li> <li>. El recreo.</li> <li>. La biblioteca.</li> <li>. El Parque</li> </ul>	<p>¿Qué es lo que más te gusta hacer?</p> <p>¿Qué objeto u objetos prefieres en el colegio?</p> <p>Si le tuvieras que dar un regalo a alguien a quien se lo darías. (llevar una cajita que represente un regalo)</p> <p>¿Si tuvieras que elegir un compañero como mejor amigo quién sería?</p> <p>Persona o personas que buscas cuando te sientes molesto o triste.</p> <p>¿Cuál compañero te ha quitado los juguetes o no te deja jugar?</p> <p>Lugar del colegio dónde te gusta estar.</p>
Vínculos	Atadura	<p>Con quien me siento bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Compañeros.</li> <li>. Profesores.</li> </ul>	<p>Personas, compañeros o amigos con quienes te gusta estar.</p>

		. Otras personas.	
	Joya	. Quién me quiere . Compañeros. . Profesores. . Otras personas del colegio.	Personas, compañeros o amigos que te quieren Quién te invita a jugar
	Ilusión	A quién me gusta llegar y ver en el colegio.	Personas, compañeros o amigos que quieres ver o con quienes quieres compartir cuando estás en el colegio.
	Rebeldía	. Quién o qué cosas me dan mal genio.	Personas, compañeros o amigos que me hacen sentir mal. Lugares del colegio donde no me gusta estar.

- Más adelante cada uno selecciona las fotos más significativas y el tallerista va orientando las preguntas.

## Anexo N° 7. Consentimiento informado.

### 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

<p><b>Facultad, Departamento o Unidad Académica</b></p>	<p><b>Doctorado Interinstitucional en Educación.</b></p>
<p><b>Título del proyecto de investigación</b></p>	<p><b>Experiencias del vínculo en las relaciones escolares: comprender la diferencia.</b></p>
<p><b>Descripción breve y clara de la investigación</b></p>	<p>El proyecto “Experiencias del vínculo en las relaciones escolares: comprender la diferencia”, nace de mi inquietud constante en torno a las formas como se configuran las relaciones alrededor de las experiencias del vínculo en la escuela, entendiéndolo que la escuela es un espacio de encuentro donde transcurren las vidas de seres humanos que se encuentran en su diferencia.</p>

<b>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</b>	N/A		
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación</b>	Coadyuvar en la comprensión de las formas como se presentan las relaciones en el espacio escolar para enriquecer y fomentar los lazos del vínculo entre profesores y estudiantes con y sin DI.		
<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Nombre(s) y Apellido(s): Marlem Jiménez Rodríguez</b>		
	<b>N° de Identificación:20666652</b>	<b>Teléfono</b>	<b>3108509142</b>
	<b>Dirección: Calle 143ª # 54-50</b>		

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo:

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N°	de Bogotá
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*

## **Anexo 8. Codificación abierta análisis párrafo a párrafo.**

A continuación, se presenta una muestra del informe sobre codificación abierta extraído de Atlas. Ti.

Informe creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 18/05/2025. Informe de códigos. Todos los códigos 517. Códigos abiertos 496.

- Mediatización a partir del uso de tecnologías (2). Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 17/11/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 17/11/2024
- Mediatización a partir del uso de tecnologías (2): Uso de herramientas tecnológicas como materiales de apoyo que sirven al proceso del estudiante con DI
  - Mediatización a partir del uso de tecnologías (2): La orientación del trabajo a los estudiantes como situación pedagógica
  - Mediatización a partir del uso de tecnologías (2): Uso de medios tecnológicos
  - Mediatización a partir del uso de tecnologías (2): materiales didácticos y tecnológicos utilizados por los padres para enseñar
  - Mediatización a partir del uso de tecnologías (2): Intereses temáticos del estudiante con DI
  - Mediatización a partir del uso de materiales. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 17/11/2024
  - Mediatización a partir del uso de materiales: La orientación del trabajo a los estudiantes como situación pedagógica
  - Mediatización a partir del uso de materiales: Uso de herramientas tecnológicas como materiales de apoyo que sirven al proceso del estudiante con DI
  - Mediatización a partir del uso de materiales: Uso de materiales pedagógicos que permitan el desarrollo de habilidades psicomotrices
  - Mediatización a partir del uso de materiales: Importancia del trabajo en hoja o en cuaderno como parte de la formación del estudiante con DI
  - Mediatización a partir del uso de materiales: Independencia en actos cotidianos sobre el uso de sus útiles
  - Mediatización a partir del uso de materiales: acción pedagógica a partir de la imagen

- Mediatización a partir del uso de materiales: Intereses temáticos del estudiante con DI
- Mediatización a partir del uso de materiales: materiales didácticos y tecnológicos utilizados por los padres para enseñar
- Mediatización a partir del uso de materiales: Uso de materiales concretos para promover el aprendizaje
- Mediatización a partir del uso de materiales: Uso de medios tecnológicos
- El Sostén. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024
- El Sostén: Vínculo como protección, como soporte para enfrentar dificultades
- El Sostén: Relación educativa de natalidad como acogida
- El Sostén: Relación educativa de hospitalidad como responsabilidad por el otro
- El Sostén: Diferencia como responsabilidad de todos
- El Sostén: Relaciones pedagógicas entre pares como cooperación
- El Sostén: Relaciones pedagógicas entre maestros y estudiantes como interacción
- El Sostén: Participación en actividades escolares
- El Sostén: Cuidado por el otro en las actividades del coro
- El Sostén: Relación de la docente de apoyo con los estudiantes con DI mediada por el afecto, la gratitud, la capacidad para sorprenderse y el cariño que ellos demuestran
- El Sostén: Relaciones pedagógicas entre pares por afinidad de intereses o formas de ser y estar en el grupo.

## Anexo 9. Codificación axial.

A continuación, se presenta el informe sobre codificación axial extraído de Atlas. Ti.

Informe de códigos – Agrupado por: Grupos de códigos

Códigos seleccionados (34)

Activo: 33 Códigos:

- Mediatización a partir del uso de tecnologías (2)

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 17/11/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 17/11/2024

- Mediatización a partir del uso de materiales

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 17/11/2024

-El Sostén

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-El temor por conocer al otro

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupos: In vivo codes

-Interacciones a partir del soporte entre pares

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupos: In vivo codes

-Interacciones conflictivas

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupos: In vivo codes

-Interacciones mediatizadas por la presencia o ausencia del profesor. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupos: In vivo codes

-Interacciones potenciadoras

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-La afirmación del otro

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupo: 7 In vivo codes

-La formación del maestro

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 10/09/2024

-La reciprocidad.

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupo: In vivo codes

-Las satisfacciones vividas durante el itinerario

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-Lo inesperado

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupos: In vivo codes

-Los desafíos

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

1 Grupos: In vivo codes

-Mediatización a través de la disposición espacial

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-Mediatización de la evaluación de los aprendizajes

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-Mediatización de los aprendizajes. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-Mediatizaciones a partir de la organización del grupo

Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-Mediatizaciones a través de la disposición temporal. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024

-Momentos desafiantes. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 26/10/2024

- Momentos placenteros. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 26/10/2024. 1 Grupos: In vivo codes
- Momentos potenciadores del vínculo. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 26/10/2024
- Pensar las acciones. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024
- Pensar los contextos. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024
- Pensar los propósitos. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 29/09/2024
- Propuesta con estudiantes con DI. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 7/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 10/09/2024.
- Propuesta con padres. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 7/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 10/09/2024
- Propuesta investigador. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 7/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 10/09/2024
- Propuesta sobre el abordaje del profesor. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 7/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 10/09/2024. 1 Grupos: In vivo codes
- Reconocimiento del sujeto del aprendizaje. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 3/09/2024, modificado por Marlem Jiménez Rodríguez en 10/09/2024. 1 Grupos: In vivo codes
- Pensar los contextos. Creado por Marlem Jiménez Rodríguez en 9/10/2024. In vivo codes. Activo: 1 Códigos. El disfruta el juego, se ríe, participa y vuelve a preguntar