



Voces invisibilizadas de los sujetos de la inclusión, caminos a la participación.

Marielen Sofia Salazar Abril

Asesora:

Hilba Milena Jiménez Pulido

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de educación,
Departamento de Pedagogías de las diferencias y educación en los territorios
Licenciatura en educación especial
Grupo de investigación: Diversidades, Formación y Educación
Línea: Cultura, Educación y Políticas
Bogotá, 2025

Dedicatoria

A todas y todos aquellos que, como yo, sienten y han sentido que su voz no es importante en el mundo.

A Sept, esa presencia que, aun sin estar, sigue habitando mis silencios. Algunas miradas dejan huellas que el paso de los años no borra, solo se transforman en fuerza y en memoria.

A Sophia, Anthony y Alejandra, porque fueron la familia que escogí por un tiempo, me acompañaron en mi camino a la independencia, me apoyaron en alzar y descubrir mi voz, y me brindaron todo el amor que necesité en su momento, les aprecio.

A Tachala, Ramona, Mimi, Patacón, Aslan y Mavis, mis peludos, que me acompañaron en las noches de desvelo e incertidumbre, dando consuelo a mi sentir.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la vida y sus circunstancias misteriosas por permitirme escoger esta carrera y aprender tanto de ella y de mi misma en el camino.

Agradezco profundamente a mi asesora, Hilba Milena, por estar para mí, no solo en lo académico sino en lo personal, por ser esa voz que me impulsaba y creía en mí a pesar de todo. Por los debates que tuvimos y discutimos frente a nuestro rol docente, y por todo lo que dejo en mí como maestra, espero algún día ser una maestra tan excepcional como ella.

Agradezco a mis papás, Marlen y Ricardo, y mis hermanos, Angela, Sara, Milena y Miguelangel, por no dejarme sola, impulsarme y darme ánimos en esta travesía.

Agradezco a mis amigos, Jose, Evelyn, Martín y Paula, por ser quienes me impulsaban cuando quería rendirme en este camino, por su escucha constante en los momentos difíciles y por ayudarme a creer en un mundo posible para la educación justa.

Agradezco a las docentes que estuvieron en mi camino formativo, Diana, Soledad, Lina, Olga, Angelica y Catherine, por enseñarme, cuestionarme, corregirme y acompañarme desde el amor por la educación especial.

Tabla de contenido

Introducción	6
El comienzo: El escenario donde surgió el estudio	7
Componente Pedagógico Curricular.....	10
Ambiente Escolar	10
Participación desde el PEI y acciones vigentes.....	12
Justificando el reconocimiento de las voces invisibles	15
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Conceptos Claves.....	18
Participación, el gran reto	18
Sujeto sujetado	21
Sujetos de inclusión.....	23
Justicia Social.....	24
¿Por qué sujeto de la inclusión, y no de la educación o de la discapacidad?	26
¿Por qué inclusión y no educación inclusiva?	29
¿Cómo ha sido recoger las voces desde otras perspectivas?	31
Recogiendo las voces, ¿qué dice la teoría?	32
El Punto De Partida.....	36
Preguntas Iniciales	38
¿Qué estrategias se usaron para la recogida de voces?	39
Recuperar el Proceso Vivido	45
Eje 1: Vínculo a los procesos de inclusión.....	45
Eje 2: Sentires sobre la inclusión	46
Eje 3: Expectativas sociales frente a los procesos de inclusión	47
Organización y categorización de información.	47
Recuperando las voces invisibles	48
¿Qué dice la experiencia recogida?.....	68
En busca de otras realidades, sujetos con voces válidas.....	73
Referencias.....	75

Índice de Tablas

Tabla 1.....	29
Tabla 2.....	40

Índice de figuras

Figura 1.....	49
Figura 2.....	51
Figura 3.....	52
Figura 4.....	53
Figura 5.....	55
Figura 6.....	56
Figura 7.....	57
Figura 8.....	58
Figura 9.....	62
Figura 10.....	62
Figura 11.....	65
Figura 12.....	66
Figura 13.....	66
Figura 14.....	67

Índice de apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado.....	81
Apéndice B. Carta al participante.....	85
Apéndice C. Programación de sesiones de acompañamiento a los cursos.....	86
Apéndice D.....	87
Apéndice E Taller “Somos diferentes”.....	88
Apéndice F. Taller para apoyar los procesos en el área de español.....	89

Introducción

El presente estudio surge a partir de la práctica desarrollada durante el proceso de formación como Licenciada en Educación Especial, en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM). En este proceso se pudo observar en la institución interés por garantizar que las y los estudiantes gocen de un espacio seguro donde prime su bienestar y se asegure el desarrollo de sus procesos educativos en un tránsito por los espacios institucionales sin ser vulnerados. En concordancia, se han implicado procesos de educación inclusiva en articulación a la normatividad vigente, además de acciones de convivencia mediante las que se busca analizar y solucionar problemáticas que se presentan en las interacciones cotidianas; entre otras acciones institucionales, no obstante, se ha evidenciado que, pese al interés de los directivos, los docentes y las familias, por considerar las particularidades de los y las estudiantes y brindar las herramientas necesarias para su desarrollo como sujetos en la sociedad, dentro de los procesos que se proponen, las voces, los intereses y los sentires de los estudiantes no son implicadas; los sujetos considerados dentro del marco de la inclusión son así receptores, no los principales actores de este proceso.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente traer a colación el slogan que da sentido a lo que el lector se encontrará en el trabajo de grado: “Nada sobre nosotros sin nosotros” de la Convención de derechos de personas con discapacidad (2006) el cual podría extenderse a cada sujeto que se relacionase con procesos de inclusión o educativos en general. Este slogan se considera directamente relacionado con lo que sucede en la institución; debido a la orientación y el reconocimiento que se espera realice frente a los denominados sujetos de la inclusión, al considerarse problemático que la toma de decisiones y acciones se lleve a cabo sin los sujetos.

Ahora bien, la presente investigación se inscribe en la perspectiva metodológica de la sistematización de experiencias, entendida como una herramienta crítica que permite recuperar, reflexionar y resignificar lo vivido en el marco de la práctica pedagógica. Este enfoque, propuesto por Oscar Jara (2018), no se limita a describir lo ocurrido, sino que busca comprender el sentido de la

experiencia en su complejidad, reconociendo las relaciones de poder, las tensiones, los aprendizajes y las transformaciones posibles.

La sistematización surge así, a partir de la identificación de una realidad que limita la participación de niños, niñas y jóvenes en el contexto educativo, especialmente respecto a la toma de decisiones que inciden en su vida escolar en torno a los procesos de inclusión a los que se les vincula. Las voces de niños, niñas y jóvenes, según se recogió en la sistematización, aunque presentes en el aula, resultaban muchas veces ignoradas o reinterpretadas por otros. Desde esta vivencia, se vuelve urgente preguntarse: ¿cómo pueden ser estas voces escuchadas, reconocidas y tenidas en cuenta dentro de los procesos de inclusión que adelanta el IPARM?

Frente a este interrogante, la sistematización de experiencias permitió recuperar críticamente lo vivido, reconociendo que el saber no está solo en las teorías, sino también en la práctica, en lo cotidiano, en las relaciones que se tejen con los estudiantes. Como afirma Jara (2018), “sistematizar es leer críticamente nuestra práctica para transformarla” (p. 19). Esto implica una mirada situada, ética y transformadora que reconoce al educador como sujeto reflexivo y a los estudiantes como interlocutores válidos de la experiencia educativa adelantada por la institución.

Por ello, esta trabajo de grado no parte de una hipótesis, sino de una experiencia viva que se reconstruye con el fin de comprenderla, aprender de ella y proponer caminos hacia prácticas inclusivas más justas, participativas y humanas.

El comienzo: El escenario donde surgió el estudio

Antes de adentrar al lector en la propuesta desarrollada, es relevante contextualizar el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM), institución donde se sitúa la experiencia recogida; mediante un breve recorrido por sus lineamientos curriculares, historia, características de su comunidad y lineamientos bajo los que se rige, para situar las circunstancias que llevan a evidenciar la realidad de interés.

El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), está ubicado en la localidad de Teusaquillo, la localidad 13 de Bogotá, dentro de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), edificio 431. El IPARM surgió por la decisión de la subdirección de Bienestar por prestar un servicio a la comunidad, a razón de eso los estudiantes que están en la institución son hijos de empleados, pensionados, docentes y estudiantes de la UNAL, según la página de la institución.

El Instituto se crea a raíz de la unión de la Escuela Anexa Arturo Ramírez Montúfar y el Instituto de Aplicación Pedagógica IDAP, realizada en 1989, bajo la dependencia de Vicerrectoría de Bienestar Universitario, según el Acuerdo 88 del Consejo Superior Universitario del mismo año, según se describe en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

La población del IPARM procede de distintos lugares de la ciudad, lo que permite que converjan diferentes formas de pensar y ser en el mundo, lo que enriquece provechosamente a la institución y al saber que se pueden gestar dentro de ella. En esta institución se evidencia una comunidad compuesta por padres de familia, estudiantes, maestros, administrativos, personal de apoyo y directivos, los espacios ofrecidos en el IPARM se basan en un enfoque constructivista; de esta forma, permiten que se aprenda de todos y entre todos; es decir, se transforma en conjunto y se aprende de la misma manera, esto posibilita que el aprendizaje sea de forma progresiva a través de la interacción social (Carrera y Mazzarella, 2001). Adicionalmente, los educadores tienen en cuenta las etapas del desarrollo tanto físico como psíquico y sociocultural de sus estudiantes.

El colegio contempla, los fundamentos y principios de la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UN), entre los que se evidencia en primera instancia la autonomía como parte del estudiante encaminado hacia la formación de libertad y la responsabilidad individual y social; el segundo principio es la participación, en la que se asegura que se tenga representación por parte de los cuerpos colegiados; el tercer principio es la calidad educativa y de vida escolar, evidenciando una educación integral de alta calidad que aporte al proyecto de vida así como permita replantearse para la mejora; como cuarto principio está la inclusión educativa que reconoce a la comunidad estudiantil desde su diversidad vista como un valor, para entender el camino hacia una educación justa y de alta calidad; por último, está el

liderazgo y trabajo en equipo, teniendo en cuenta que no se basa en un liderazgo impuesto sino que para ejercer ese liderazgo es necesario un grupo el cual ese involucrado y participe en las acciones que se toman en el colegio.

Frente a la misión y visión el IPARM, muestra un interés no solo en la formación académica, sino también en la formación humana y política de los niños, niñas y adolescentes de la institución, como lo describe en sus documentos institucionales,

El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) es una unidad académica especial de la Universidad Nacional de Colombia, adscrita a la Dirección de Bienestar Universitario Sede, ubicada dentro del campus Bogotá. Brinda educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, a los hijos e hijas de trabajadores, estudiantes, profesores y pensionados de la universidad; caracterizada por la promoción, la divulgación y la articulación entre docencia, investigación y extensión en las áreas de didáctica y pedagogía. El IPARM en interacción con las facultades, institutos y la comunidad educativa en general, orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de vida, con una sólida formación humana, académica y ciudadana, desde una perspectiva de derechos (...) para el año 2020, el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) será una institución innovadora y líder en procesos de enseñanza y aprendizaje, en los niveles de educación preescolar, básica y media, con un reconocimiento institucional y nacional. El IPARM se consolidará como una institución que, a partir de la investigación en didáctica y pedagogía, propicia la construcción de ambientes de aprendizaje fundamentados en el reconocimiento, respeto y aceptación por las diferencias y los diversos ritmos y estilos de aprendizaje. Sus prácticas pedagógicas fomentarán la actitud investigativa, el goce/gusto por aprender, el diálogo y el pensamiento crítico, la participación, la construcción de paz, convivencia, equidad y ciudadanía. (IPARM, 2019, p.8)

De acuerdo con lo anterior, la institución plantea una propuesta frente a la formación de los estudiantes como personas que lleguen a transformar su entorno y el desarrollo de un currículo que responda a las problemáticas actuales desde un enfoque crítico. Así mismo, busca fortalecer el PEI, por medio de su

comunidad académica, que le permitan ser referentes de una educación de calidad, mejorando el bienestar de la comunidad dotando de recursos e infraestructura física y tecnológica.

Componente Pedagógico Curricular

El componente pedagógico curricular de la institución se establece de acuerdo a los lineamientos mencionados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos enunciada de 1948 y demás normas o convenios internacionales que complementan esta declaración fundamental, entre ellos la Comisión universal relativa de los derechos de la infancia de 1989, los Derechos fundamentales señalados en la Constitución Política de Colombia de 1991, los fines generales de la educación consignados en la ley 115 de 1994, las políticas nacionales, distritales, locales y de la Universidad Nacional sobre la educación, la cultura escolar, y la convivencia escolar.

Según los documentos expuestos anteriormente, el IPARM estableció sus Principios Pedagógicos que son: El niño y el adolescente son el sujeto del aprendizaje; los y las estudiantes deben realizar sus actividades con objetivos que les sean accesibles; el juego constituye el modo natural de aprender de niños y niñas; el lenguaje es el medio más directo de expresión del niño y el medio de acceso a todo conocimiento; la institución escolar; el aprendizaje; los procesos de aprendizaje; perspectiva constructivista; del aprendizaje significativo; fundamentos sociales; pedagogías ciudadanas.

Estos principios dan cuenta de la manera en la que la institución percibe las diversas formas de aprender de los estudiantes y las posibilidades de aprender desde miradas no tradicionales, como el juego. Además de esto, estos principios se basan en la interacción que tienen los niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ) con su entorno y la manera en la que este influye de forma directa en su relación con los otros y la construcción de su aprendizaje.

Ambiente Escolar

En la institución IPARM, sus estudiantes pertenecen a distintos estratos socioeconómicos y al estar dentro de la UN se encuentran permeados y favorecidos por un desarrollo académico e integral. Con

respecto al rol del docente en la institución, su papel es de mediador, quien orienta a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. También, al contar con espacios que fomentan el arte, les permite ampliar y reconocer el conocimiento individual y grupal de los estudiantes.

El colegio está dotado de infraestructura, tecnología e instalaciones adecuadas e idóneas para contribuir en los procesos de formación y bienestar de los estudiantes, de la misma forma que trabaja con proyectos de aula y en educación media con distintos niveles de profundidad de estudios, de acuerdo con los intereses y habilidades de los estudiantes.

Respecto a la malla curricular, se ha establecido un enfoque basado en competencias que pretende generar aprendizaje y potenciar habilidades en el estudiantado que vinculan sus gustos e intereses, de modo que los estudiantes son partícipes de proyectos en áreas de sociales, artes y matemáticas que le son significativas.

En sociales se busca que cada uno de los estudiantes tenga la capacidad de formarse como un sujeto crítico y reflexivo de sus realidades, comprensivo ante las problemáticas sociales complejas desde tres acciones: interpretativa, argumentativa y propositiva.

En relación con artes, que consideramos que es un área fundamental en el desarrollo y estructuración del pensamiento, como la formación integral de cada uno de los estudiantes, se facilita la generación de espacios para expresar emociones y sentimientos por medio del teatro, la música, las danzas y la creación de expresiones en la plástica, a su vez que se promueve el reconocimiento e identidad de las culturas que hacen parte de los territorios.

En referencia a las matemáticas, tiene como objetivo fortalecer el pensamiento y el lenguaje en cada uno de los estudiantes, contribuyendo en la resolución de problemas. Al ser una disciplina en donde el estudiante y docente interactúan al dar a conocer las comprensiones y procesos matemáticos, por medio de características como lo simbólico, escrito, oral y gráfico, favorece la comunicación al exponer sus formas de entender los conceptos que se transforman en conocimientos matemáticos.

Por otro lado, se proponen temas transversales por área que están relacionados con diferentes categorías y que se plantean con el fin de propiciar desarrollos más efectivos de las áreas de trabajo, tales

como el mundo del afecto, donde se promueve el gusto por la vida y el fortalecimiento de las relaciones intra e interpersonales a través de algunos métodos efectivos y se estimula dentro de la asignatura de artes. En el aspecto de la ética y la democracia, se encuentran fortalecidas principalmente por la asignatura de sociales, la cual está enfocada en promover la expresión del pensamiento. Por otro lado, a nivel de la asignatura de educación física, artes y filosofía se estimula el desarrollo de la autoestima mediante una reflexión que posibilite llegar al reconocimiento del ser individual y social.

Siguiendo con lo anterior, el desarrollo de la autonomía vinculada a la asignatura de sociales se enfoca en el desarrollo de la capacidad argumentativa y el pensamiento autónomo para orientar la toma de decisiones. En cuanto al autocuidado del cuerpo y del entorno, desde las asignaturas de biología, educación física y artes, se proveen estrategias y conocimientos para el autocuidado como componente del ecosistema.

Participación desde el PEI y acciones vigentes.

En el PEI del IPARM (2019), se encuentra que uno de sus principios es la participación y se enuncia al considerar los estudiantes son un instrumento para pensarse y dirigirse a sí mismo, para reconocer su propia cultura y aportar en la construcción social mediante sus sentires y autoconocimiento.

De igual modo, se describe:

De acuerdo con las normas educativas nacionales y universitarias, las distintas instancias institucionales y diversos sectores de la comunidad educativa cuentan con mecanismos de participación directa e indirecta en los destinos de la institución, mediante representantes en los cuerpos colegiados y a través de los espacios que este proyecto educativo establece.

La participación de los estudiantes en el IPARM está centrada, según lo planteado en la documentación institucional, en las construcciones que los estudiantes pueden hacer frente a los contenidos académicos que se brindan en la institución y sus relaciones con el entorno que les rodea. La institución busca que los estudiantes puedan formar su conocimiento a través de la participación e

interacción con su entorno. Adicional a esto, en la indagación con las orientadoras y observación participante es posible identificar que los estudiantes participan en distintos eventos para la representación del colegio ante competencias interinstitucionales y en la toma de decisiones de las distintas conformaciones de los equipos. También hay articulación con el programa HERMES que es

una propuesta pedagógica innovadora en habilidades sociales para la solución de conflictos en los jóvenes permitiendo la transformación de las relaciones de convivencia y de su entorno, a partir de los mecanismos de resolución de conflictos, estrategias de prevención del Bullying y ciberbullying escolar, dirigiendo sus esfuerzos a toda la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes padres y madres de familia).(Centro de Arbitraje y Conciliación, CCB, s.f.)

Proyecto por medio del cual los estudiantes se vinculan para participar en la resolución de conflictos y problemáticas de convivencia en las que se ven implicados, junto al acompañamiento de orientación escolar y coordinación.

Por lo anterior, se evidencia que la participación de los estudiantes dentro de la institución se da respecto a las maneras en las que los estudiantes principalmente pueden construir el conocimiento con otros y a sus procesos personales; sin embargo, se percibe desde observación participante en el marco de la practica formativa como licenciada en educación especial que, ese accionar participativo en la toma de decisiones frente a los distintos procesos de inclusión que adelanta la institución, es pasivo.

Otro aspecto relevante para la sistematización que se llevó a cabo, y que se articula con la participación en el IPARM, es la manera en que el colegio concibe y aborda la inclusión. Para este,

La inclusión altera los planteamientos más profundos de una auténtica educación: destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo,

constructivista, y reflexivo y, finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación. (PEI IPARM, 2019)

Así pues, la definición de inclusión según el PEI del IPARM se centra en reconocer la diversidad como valor del que se puede tener provecho como institución educativa para que los estudiantes en el IPARM lo reconozcan como un lugar seguro en el que puedan expresar sus distintas maneras de ser y estar y, adicional a eso, se reconozca su individualidad como parte importante para construir sus saberes con la institución y el entorno.

En un lugar relevante se resalta de la anterior cita, la inclusión “exige la participación”, lo que se vincula con lo observado en la práctica, a los procesos que se adelantan en lógica de acceso y procesos académicos flexibles para los estudiantes, con vínculo al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el desarrollo de Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR); el reconocimiento de las diferentes identidades de género que se presentan y la complementariedad del proceso educativo, con perspectivas educativas propias desde la vinculación de maestra de la comunidad Inzá en la jornada extendida, entre otras acciones afirmativas.

En paralelo, desde las aproximaciones a la institución, que implicaron interacción con los diferentes grupos escolares, los estudiantes y comunidad en general, se evidencia que aún hay estigmas y creencias erradas frente a la inclusión; alrededor de lo cual algunos profesores indican que la institución no está en este proceso, sino que se ubican en integración. Al respecto debe considerarse que según el Decreto 1421 de 2017, la inclusión educativa se define como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

De acuerdo con lo anterior, al inicio del estudio, en la institución se identificó mediante revisión documental y observación participante que esta ha adelantado procesos propios del enfoque de Educación inclusiva, como el reconocimiento de los ajustes y apoyos que requieren los sujetos en las aulas, comprensión por parte de los docentes acerca de las rutas a seguir en casos específicos; reuniones con las familias frente a los procesos diagnósticos y acompañamiento a los estudiantes que requieren fortalecer sus procesos académicos y personales. No obstante, aún se evidencia que, en el caso de algunas y algunos docentes de la institución, manifiestan que el colegio y ellos aún no están listos para llevar a cabo los procesos de inclusión, por lo que aún se encontrarían en el modelo anterior, reconocido como integración.

Pese a estos procesos que la institución ha venido adelantando, lo que se percibió inicialmente fue que, desde la documentación y procesos observados en el colegio, no se evidencian con claridad acciones o estrategias mediante las cuales los sujetos, a quienes van dirigidos los procesos de inclusión, tuvieran voz y participaran de manera activa en la construcción, seguimiento y ajuste de dichos procesos; lo que motivó el presente estudio, hacia la indagación al respecto en profundidad.

Justificando el reconocimiento de las voces invisibles

Según Sandoval (2011), escuchar las voces de nuestros alumnos no es simplemente ofrecer la oportunidad para que éstos puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos. Al reconocer las voces de los estudiantes se contribuye a su participación de modo que las instituciones puedan hacer que sus estudiantes sean tenidos en cuenta en las decisiones frente a los propios procesos académicos y, así mismo, se promuevan en la comunidad estrategias para comunicar ideas y concienciar a los estudiantes de su papel en la institución educativa como agentes que contribuyen al mejoramiento de esta.

Al relacionar lo anterior con procesos de inclusión, es de resaltar que según la definición del Decreto 1421 de agosto de 2019, el cual reglamenta la educación inclusiva en Colombia, esta se debe realizar *valorando y respondiendo a los intereses y expectativas de las(os) estudiantes* para que así se potencie su aprendizaje y se puedan brindar espacios de participación. Esto implica contar con estrategias

o procesos mediante los cuales se recojan tales intereses y expectativas, lo que suma a la relevancia de recoger y analizar los procesos de participación de los estudiantes del IPARM.

Reconocer las voces de las personas que no han sido escuchadas históricamente, es decir, de las personas con discapacidad o personas que no están dentro de lo que se establece socialmente, permite a la institución situar, con mayor relación a la realidad de los sujetos, aquellos procesos académicos, didácticos y de socialización, que se proponen.

De otra parte, puesto que el centro de la institución es el constructivismo, se podría potenciar y resignificar esas formas de ser y estar en el mundo a través de la participación de los estudiantes -con y sin voz-, tal como lo define Sandoval (2011):

Escuchar las voces de los sin voz, es reclamar con nuevos argumentos nada de nosotros sin nosotros. Los alumnos con mayores dificultades tienen mucho que decir en cuanto a sus vivencias, sus avances de aprendizaje, las actitudes que perciben del profesorado, la construcción de su identidad como distintos, etc.

Así pues, se puede reconocer a los sujetos y trabajar con ellos en pro y en torno a las subjetividades de los estudiantes del IPARM, para de esa manera construir y realizar los apoyos necesarios en torno a sus necesidades. El escuchar las voces de los estudiantes quienes se encuentran en realidades de vida menos frecuentes,)como personas con discapacidad, problemas psicosociales, personas de comunidades indígenas, personas en tránsito de género, personas que son víctimas de conflicto armado o intrafamiliar, personas con identidad de género y orientación sexual diversa, etc.), es importante en la labor docente ya que permite al docente ver al estudiante no como un ser incompleto que requiere de su instrucción para encontrar su lugar en el mundo, sino seres que se están construyendo y descubriendo el mundo, y que, en este caso, la labor del docente debe garantizar que esas voces sean resignificadas y tenidas en cuenta al momento de la toma de decisiones que les impliquen.

De acuerdo con Soler (2019), se trata de indagar significados y sentidos de la experiencia educativa, desde “una perspectiva comprensiva-interpretativa debido al interés por acceder al conocimiento de particularidades y detalles desde la mirada de los sujetos, desde sus interacciones y

rasgos históricos influyentes” (p. 37). Teniendo en cuenta lo anterior, esta sistematización de experiencias desde las voces de los estudiantes se hizo relevante, ya que permite al colegio y a las familias, conocer las particularidades de los estudiantes desde sus propias miradas e instará a los docentes y otros profesionales de las instituciones a observar con más detalle lo que dicen los estudiantes frente a la perspectiva de la inclusión o su propio proceso educativo mediante ambientes y estrategias de participación en los que las acciones o tomas de decisiones se realicen desde y con la voz de los estudiantes presente.

Desde lo descrito se consideró necesario revisar las prácticas de la institución, con el propósito de aportar a esta en el desarrollo de procesos educativos que connoten con más fuerza las perspectivas de equidad y justicia social. Teniendo en cuenta lo descrito, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Sistematizar los procesos de participación de los sujetos de la inclusión del IPARM, desde sus experiencias, hacia dinámicas educativas que connoten con más fuerza perspectivas de equidad y justicia social.

Objetivos Específicos

- Recuperar las acciones y procesos con que cuenta el IPARM para la participación de los sujetos en las apuestas institucionales de inclusión.
- Reflexionar sobre las formas de participación identificadas en torno a la identidad de los sujetos dentro de los procesos de inclusión, la comprensión y lugar que tienen en la toma de decisiones frente a los estos últimos.
- Reconocer las proyecciones de los sujetos de la inclusión frente a sus procesos educativos y personales en pro de situar perspectivas de justicia social con más fuerza en la institución.

Conceptos Claves

En el marco de este estudio, los conceptos de *participación*, *sujeto de la inclusión* y *justicia social* se entrelazan como ejes fundamentales para comprender las tensiones que atraviesan los procesos de inclusión en la institución. La *participación* es entendida no como una acción decorativa o funcional, sino como un derecho que posibilita a los estudiantes ejercer agencia sobre su vida escolar, opinar, decidir y transformar. En este sentido, emerge la necesidad de reconocer al *sujeto de la inclusión* no como un objeto pasivo que debe ser adaptado, sino como un sujeto político, con voz propia, atravesado por discursos que lo sujetan, pero también con potencial para resistirlos y redefinir su lugar en la escuela. Finalmente, la *justicia social* actúa como horizonte ético que orienta esta reflexión, en tanto implica garantizar condiciones reales para la participación y el reconocimiento pleno de todos los sujetos dentro del entramado educativo. Desde esta perspectiva, repensar la inclusión requiere cuestionar las formas en que las instituciones escolares organizan el poder, deciden quién puede hablar, y cómo —aún dentro de políticas de inclusión — continúan reproduciendo silencios.

Participación, el gran reto

Lo descrito hasta este punto va ligado a los sistemas de participación que se establecen en los colegios. Si bien, hay un gobierno escolar en el IPARM que busca que los estudiantes se empapen del ejercicio político antes de salir a la vida real, y existen apuestas por la participación como el empoderamiento de estudiantes de 11 grado en la configuración de la semana cultural entre otros; es un reto garantizar la participación. La labor es ardua cuando se busca reconocer a los estudiantes en sus roles y hacerles parte en la toma de decisiones que en variadas ocasiones tienen connotación institucional, familiar y personal. En concordancia se considera relevante promover que los estudiantes exploren los distintos roles que pueden asumir en la comunidad educativa, reconozcan sus intereses y se sitúen en una postura acompañada por los docentes en ejercicio que tienen incidencia en la constitución de los sujetos.

En coherencia con lo expuesto, se revisa el concepto de participación, entendido desde distintas perspectivas. Para este estudio se retoman tres de ellas, según la página de la Defensoría del Pueblo de Colombia (s.f):

1. Participación ciudadana: es el mecanismo que tienen las personas para hacer escuchar de alguna manera su voz y propuestas a todos los niveles de gobierno. Es un legítimo derecho de los ciudadanos a intervenir en la toma de decisiones, respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de nuestras comunidades.
2. Participación comunitaria: en este tipo de participación los individuos se organizan para hacer frente a las adversidades, o simplemente con el objetivo de lograr un mayor bienestar procurando el desarrollo de la comunidad.
3. Participación política: Esta participación tiene que ver con el involucramiento de los ciudadanos en las organizaciones de representación social y en las instituciones del sistema político, como son los partidos políticos, el parlamento, las elecciones, los ayuntamientos

En sentido de lo anterior, al hablar de *participación* se toman como fundamento las tres perspectivas antes descritas para esta sistematización, en lógica de comprender la importancia de las voces de los sujetos de la inclusión en su mismo proceso de inclusión; empezando por la comprensión de la participación como derecho de todos los seres humanos. Adicional a esto, entender la *participación* como una manera de empoderar y resignificar las voces que deben ser escuchadas para ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones sobre sus propios cuerpos como acción política.

Ahora bien, también es importante reconocer que la participación de los estudiantes en el contexto escolar es un derecho fundamental y una noción de ejercer la ciudadanía y todo lo que implica desde el quehacer en el colegio.

En el marco de esta investigación, resulta urgente revisar cómo se da —o no se da— la participación de sujetos de inclusión, especialmente cuando sus voces son ignoradas en decisiones que afectan su vida educativa.

Desde esta perspectiva, Trilla y Novella (2001) proponen una clasificación de los niveles de participación en la escuela, que permite comprender las distintas formas en que el estudiantado puede estar implicado —o excluido— de los procesos de toma de decisiones. Estos niveles de acuerdo con Trilla y Novella (2001) son:

- Participación nula: cuando el estudiante no tiene ninguna posibilidad de expresar su opinión ni de incidir en lo que ocurre.
- Participación simbólica: se simula escuchar al estudiante, pero no se le considera realmente; su opinión no tiene consecuencias.
- Participación funcional: se le permite opinar o ejecutar tareas, pero dentro de límites ya definidos por los adultos.
- Participación auténtica: se reconoce al estudiante como un sujeto capaz de contribuir con ideas, propuestas y decisiones; su voz transforma el proceso educativo.

En muchos escenarios escolares, y particularmente en los procesos de inclusión, lo que se evidencia es una participación simbólica o funcional, donde se habla de la importancia del sujeto, pero no se le consulta ni se considera lo que expresa. Se toman decisiones “por su bien”, pero sin su voz. Esta situación reproduce una lógica de sujeción: se le asigna un lugar subordinado, se le “incluye” sin preguntarle cómo quiere ser parte.

Para Trilla y Novella (2001), una participación auténtica requiere modificar no solo las dinámicas del aula, sino también las estructuras institucionales que concentran el poder de decisión en los adultos. La escuela debe abrirse a una cultura democrática real, donde los niños, niñas y jóvenes no solo hablen, sino que sean escuchados, considerados y respetados en su condición de sujetos activos.

En lógica de lo descrito, es importante preguntarse *¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes dentro de la institución?*

Es por esto por lo que es necesario tomar como referente la investigación de Trilla y Novella (2001), quienes definen que los niveles de participación se dan desde la meta participación, participación

proyectiva, participación consultiva y participación simple. De acuerdo con los planteamientos de estos autores, se identifica que la participación de los estudiantes en el IPARM tiende a mantenerse como *simple*, ya que consiste en tomar parte de un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

Sujeto sujetado

Otra definición importante para este estudio es la referente a la comprensión del sujeto. ¿Por qué se hace referencia a *sujeto* y no a estudiante? Ser sujeto es una categoría que puede ser comprendida y explicada desde diferentes lugares, siendo interpretada de variadas formas según la ciencia que aborde la categoría, por ejemplo, desde el ámbito social, se sitúa desde el requerimiento de la interacción y la relación con otros para llegar a un fin, interacción dada entre seres considerados sujetos de dicha interacción en una relación intersubjetiva (entre sujetos).

Ahora bien, de acuerdo con Moreno (2008.p.--), el sujeto puede ser entendido desde dos posturas:

“como pasivo, de estar echado, yacer bajo algo; y de otro lado, como activo, poner debajo de... puede tener significación transitiva (alguien sujeta a alguien o a algo), o una significación reflexiva (yo me sujeto a una disciplina, yo me sujeto bien de la barra, etc.)”.

Desde el ámbito social el sujeto se vuelve “sujetado”, ya que tiene una dependencia con el otro, como es atravesado y constituido a partir de lo que compone a los otros o acerca de las figuras de poder a los que, valga la redundancia, todos estamos sujetos. Aquí también es necesario, señalar la intersubjetividad, ya que desde la comprensión de que todos tienen una sujeción a algo, reconocer las relaciones que tejen los sujetos con sus propios procesos.

La noción del sujeto sujetado se origina en los trabajos de Michel Foucault (1979), quien plantea que los sujetos son producidos por relaciones de poder y dispositivos de control que los moldean, los clasifican y, muchas veces, los dominan. En la escuela, estos dispositivos operan mediante discursos que definen qué es la normalidad, quién tiene capacidad de decidir y qué se considera válido o inválido en términos de conocimiento y experiencia.

El sujeto de la inclusión, en muchos casos, no es reconocido como un sujeto autónomo, sino como alguien que necesita asistencia, guía o corrección. Se vuelve, así, un sujeto sujetado: alguien cuya palabra es invalidada, cuya voluntad es suplantada por decisiones ajenas, y cuyo rol en la escuela se limita a cumplir sin cuestionar.

Reconocer al estudiante como sujeto —no sujetado— implica un acto político y ético. Es abrir espacios para que pueda decir, opinar, resistir y transformar. Y ese es, justamente, uno de los propósitos centrales de esta investigación.

En ese sentido, en el contexto del presente trabajo de grado se decidió nombrar “sujetos de inclusión” a los estudiantes que están dentro de los procesos de inclusión educativa, debido a que están sujetados, atados o enmarcados, en la creencia de la institución acerca de la inclusión. Por lo tanto, la premisa de este trabajo son los sujetos sujetados a la inclusión., debido a que, desde el inicio de la interacción con la institución en la observación participante, se nombraba a los sujetos de inclusión como “los estudiantes de inclusión”, como si solo estar en el proceso de la inclusión los definiera ignorando los otros aspectos que caracteriza su vida.

Con relación a lo anterior, como expone Soler (2019, p.37) la noción de sujeto debe analizarse no solo desde la experiencia de ser sino también desde una construcción social que se proyecta históricamente y de manera no determinista. Es decir que los sujetos de la inclusión del IPARM, deben ser concebidos no solo desde la mirada de la inclusión sino desde como ellos se desenvuelven en el contexto en general, es necesario quitar la etiqueta de la inclusión que tiene cada uno de ellos, y ver lo que es su subjetividad. En correspondencia a esto, Ball (2015) indica que “los discursos pedagógicos no solo producen conocimientos, sino también subjetividades; construyen qué tipo de estudiante se espera, y qué tipo de estudiante se tolera” (p. 13). Bajo esta lógica, la inclusión muchas veces oculta una exclusión más sutil: la del silenciamiento y la infantilización del estudiante.

De esta manera, nombrar en la investigación a los *sujetos de la inclusión*, hace referencia a la manera en cómo el concepto de inclusión de alguna u otra forma, por estructuras sociales establecidas permea dinámicas , estigmas y prácticas hacia los sujetos. Entendiendo lo anterior, vale la pena pensarse

desde otra perspectiva a los sujetos sólo como sujetos y no como sujetos atravesados o constituidos por lo que conocemos como inclusión.

Según lo anterior, junto a los docentes y directivos de la institución, se propone observar la interacción de los estudiantes e invitarlos a participar en la toma de decisiones frente a la inclusión. Pues son las voces de los estudiantes las que permitirán al colegio tomar medidas y ejecutar planes de acción que permitan que todas (os), gocen de los espacios que brinda la institución. Con lo anterior no quisiera obviar las voces de los demás entes que componen la comunidad educativa, sin embargo, considero que se debe resaltar la importancia de las voces de los estudiantes para que el proceso de inclusión en el IPARM no esté ceñido a lo que dicen los directivos, docentes y padres de familia. Sino que la participación dentro de la toma de decisiones, ajustes y apoyos se tome desde las voces de los estudiantes.

Sujetos de inclusión

Ahora bien, también es importante recalcar el termino de *sujetos de la inclusión* y reconocer que estos no son solo los estudiantes que tienen alguna discapacidad o están en distintos procesos enmarcados en la institución, como seguimiento con orientación, refuerzos escolares, jornada extensa, etc. Sino que también son los sujetos que se ven desde la apuesta de reconocer las diferencias de las y los estudiantes, es decir dentro de esta definición están implicados los estudiantes que acompañan esos procesos de inclusión de sus pares, así como amigos y demás compañeros de clase que tiene opiniones frente a la participación en la institución.

De acuerdo con lo anterior, el educador especial debería dar sentido a trabajar la inclusión con todos y no la inclusión de todos, pues se entiende la inclusión con todos, como una inclusión que tiene en cuenta las perspectivas y voces de los sujetos que están en este marco. Por otro lado, la inclusión de todos, desde la perspectiva del presente estudio y lo evidenciado en la observación participante, se liga a trabajar para la inclusión, es decir para cumplir con los requerimientos y lineamientos de los entes reguladores y no por la inclusión real que implicaría reconocer a los sujetos dentro de los diversos aspectos de su vida y darles un lugar en sociedad.

Reconocer al estudiante como sujeto —no sujetado— implica un acto político y ético. Es abrir espacios para que pueda decir, opinar, resistir y transformar. Y ese es, justamente, uno de los propósitos centrales de este estudio. Foucault plantea que “el poder produce saber, y el saber produce sujetos” (1979, p. 27). De acuerdo con Foucault, el sistema escolar con los conocimientos que tiene y saberes que imparte, produce sujetos que se ajustan a ciertas lógicas: obedientes, adaptados, diagnosticables. Centrándose, en un mínimo aspecto de la vida de los sujetos, ignorando los saberes que estos tiene para aportar a sus procesos y a la institución.

En lógica de lo anterior, el educador especial tiene la posibilidad de desestabilizar esas formas de sujeción, abriendo espacios donde el estudiante pueda hablar, decidir, participar y construir su propia trayectoria educativa.

Esto implica un cambio de lugar del educador: ya no como quien sabe todo y actúa por el otro, sino como quien camina con el otro, lo escucha y le devuelve el lugar de sujeto. Reconocer este poder que ejercemos también es un acto ético: como educadores especiales, podemos sujetar o liberar; podemos imponer o habilitar el habla.

Justicia Social

La justicia social, entendida desde una perspectiva crítica y situada en América Latina, va más allá de la distribución equitativa de recursos: se convierte en un proyecto político y pedagógico que reconoce, valora y transforma las realidades de exclusión presentes en las escuelas. Desde esta mirada, Soler, Martínez y Peña (2018) aporta claves fundamentales para repensar el papel del educador especial, los procesos de inclusión y la participación de los estudiantes como sujetos políticos.

Para Soler, Martínez y Peña (2018), la justicia social es un proceso de construcción colectiva que implica desnaturalizar las desigualdades, desarmar las lógicas de opresión y generar condiciones para que todas las personas, sin distinción, participen en la vida social y educativa con dignidad. Esta postura plantea un cambio necesario en la educación: pasar de una pedagogía de la adaptación a una pedagogía de la transformación.

En el contexto de esta investigación, la justicia social se convierte en el horizonte ético que guía la reflexión sobre la invisibilización de las voces de los sujetos de la inclusión. Como lo afirma Soler, Martínez y Peña, la justicia social se teje en lo cotidiano: en el aula, en los encuentros, en las decisiones que se toman (o no se toman) con los estudiantes. Es allí donde la micropolítica del aula se convierte en espacio de disputa, donde se juega la posibilidad de construir subjetividades justas, libres y críticas.

Desde esta perspectiva, la inclusión no puede limitarse a integrar estudiantes a los espacios escolares, sino que debe implicar una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas educativas, permitiendo que las voces históricamente silenciadas —como las de estudiantes con discapacidad, en condición de vulnerabilidad o con trayectorias diversas— puedan expresarse, ser escuchadas y tener impacto real en las decisiones que afectan su vida escolar.

Como educadora especial en formación, se reconoce en la propuesta de Soler, Martínez y Peña un llamado urgente a actuar desde una pedagogía comprometida con la redistribución de bienes simbólicos y culturales, el reconocimiento y la participación. Trabajar por la justicia social es escuchar activamente, es crear condiciones para que los estudiantes sean protagonistas de su educación y no meros receptores de decisiones adultas. Es, en definitiva, hacer posible la educación desde y con las voces.

Así, esta investigación se sitúa desde una justicia social viva, tejida desde las experiencias, las emociones y las resistencias de los sujetos. Como lo señalan Soler, Martínez y Peña (2018) no se trata de “incluir” al otro desde la tolerancia o el asistencialismo, sino de reconocerlo como sujeto de derechos, con saberes, con historia y con agencia política. La justicia social, entonces, no es un destino, sino un camino que se recorre en colectivo, con compromiso, escucha y transformación.

Desde la perspectiva de Nancy Fraser (2008), la justicia social implica tres dimensiones interrelacionadas: redistribución, reconocimiento y participación. En el caso de la educación, la redistribución se relaciona con el acceso a recursos y apoyos; el reconocimiento con la valoración de la diversidad y la identidad del otro; y la participación con la capacidad de incidir y tener voz en los espacios donde se toman decisiones.

Fraser (2008) afirma que “la justicia requiere la participación paritaria de todos los miembros de la sociedad en los procesos sociales de interpretación y comunicación” (p. 71). Esto nos obliga a preguntarnos: ¿tienen los sujetos de la inclusión la posibilidad de participar en igualdad en sus procesos educativos? ¿O son incluidos en un modelo que los convierte en receptores pasivos de decisiones ya tomadas?

Pensar la justicia social en el marco de la educación especial exige pasar del “para ellos” al “con ellos”, reconociendo la capacidad de los estudiantes para ejercer agencia, decidir, cuestionar y proponer. No hay verdadera inclusión si no hay participación.

Desde el ámbito social el sujeto se vuelve “sujetado”, ya que tiene una dependencia con el otro, como es atravesado y constituido a partir de lo que compone a los otros o acerca de las figuras de poder a los que, valga la redundancia, todos estamos sujetos. Tal como lo describe Gahn (2012) de acuerdo con los planteamientos de Foucault:

El sujeto “sujetado a”, el Ser ligado a una estructura, a algo que lo aprisiona, lo contiene, lo posee, lo norma, lo dice y, en fin, lo sujeta. La historia así lo demuestra: los mecanismos de control de los cuerpos han perdurado a lo largo de los tiempos, independientemente del contexto social, gobierno, etc.

De acuerdo con lo anterior, el reto ético y político como educadores especiales es, por tanto, desestabilizar esas formas de sujeción: crear condiciones para que los estudiantes no solo sean “incluidos”, sino reconocidos como sujetos autónomos, con voz y capacidad de decisión sobre su vida.

En coherencia con los planteamientos de Soler, esta investigación parte de la necesidad de reconocer la participación como una vía de justicia social. Es decir, garantizar condiciones donde las voces de los estudiantes no sean decorativas ni funcionales, sino potentes, críticas y transformadoras.

¿Por qué sujeto de la inclusión, y no de la educación o de la discapacidad?

Este cuestionamiento surgió en la construcción del estudio y se considera que es importante aclararla al lector, desde la mirada de Foucault (1982), el sujeto de la inclusión no es simplemente

alguien que se integra en la escuela, sino una construcción social e institucional que aparece cuando el sistema define a ciertos individuos como “diferentes”, “atípicos” o con “necesidades distintas” que requieren ser incluidos.

Este sujeto es producto de una lógica que, aunque busca ser reparadora, muchas veces reproduce exclusión bajo formas más sutiles. Es decir, se le permite estar, pero bajo ciertas condiciones normadas. Foucault nos ayuda a ver cómo este sujeto es incluido solo en la medida en que acepta su lugar subordinado dentro del discurso de la inclusión. Un ejemplo podría ser, el estudiante que es parte del aula, pero no toma decisiones sobre su proceso, que es evaluado desde una mirada “normalizada” y que es hablado por otros (docentes, directivos, padres) sin que su voz tenga peso.

Por su parte, el sujeto de la educación es una figura históricamente producida por la escuela moderna. Según Foucault (1982) la escuela, como institución de poder, fabrica sujetos disciplinados a través de prácticas como la evaluación, la vigilancia, el currículo y la jerarquización.

Desde esta lógica, el estudiante es sujetado por el discurso educativo, que define qué es aprender, quién es un buen estudiante, cómo se debe comportar y qué trayectorias son legítimas. Aquí aparece el “sujeto educable” aquel que responde al modelo escolar normativo. Quienes no se ajustan a ese molde son expulsados simbólicamente: se les considera inadecuados, deficitarios o problemáticos. Así, el sujeto de la educación está constantemente normalizado y medido, lo que limita su autonomía y voz.

El sujeto de la discapacidad se puede ver marcado por los discursos biomédicos, psicológicos y asistencialistas que, históricamente, han definido a las personas con discapacidad desde el déficit o la necesidad de adaptación. Foucault permite entender cómo el poder produce este tipo de sujeto a través de dispositivos como el diagnóstico, los informes, las adaptaciones curriculares, etc. Esta lectura crítica se ve reforzada por el análisis histórico realizado por Aguado (1995) en *Historia de las deficiencias*, donde muestra cómo las personas con discapacidad han sido históricamente objeto de clasificaciones que responden más a los intereses y temores sociales que a su realidad subjetiva. Desde la antigüedad hasta el siglo XX, estas personas han sido consideradas como peligrosas, inútiles, carentes o dependientes, y esa representación ha justificado su exclusión del espacio público, educativo y productivo.

El autor señala que estas formas de etiquetamiento no solo afectan las políticas públicas, sino que construyen identidades sujetadas, es decir, formas de ser y estar en el mundo condicionadas por una mirada externa que decide qué vale, qué se tolera y qué se corrige. Como plantea: “la deficiencia ha sido menos una característica individual que una función social que otros atribuyen a ciertos cuerpos” (León Aguado Díaz, 1995, p. 83).

Complementando esta visión, Agustina Palacios (2008) en *El modelo social de la discapacidad* propone un cambio de paradigma: de un modelo médico-rehabilitador a un modelo social que reconoce la discapacidad como una construcción social. Este modelo enfatiza que las barreras sociales, más que las limitaciones individuales, son las que discapacitan a las personas. La autora destaca la importancia de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como un hito en el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos, capaces de tomar decisiones y participar plenamente en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el sujeto de la discapacidad es un agente activo que desafía las estructuras que lo han oprimido y busca transformar las condiciones sociales que perpetúan su exclusión. Este enfoque invita a repensar las prácticas educativas y sociales, promoviendo una inclusión real que reconozca y valore la diversidad humana. El sujeto de la discapacidad, en este sentido, no existe antes del discurso que lo nombra, lo clasifica y lo coloca en una posición de dependencia frente al saber experto. Es un sujeto que ha sido históricamente objetivado y silenciado: se habla de él, pero rara vez se le escucha. Se le cuida, pero se le infantiliza. Se le integra, pero no se le reconoce como sujeto político.

Pensar al sujeto de la discapacidad implica interrogar las formas en que lo hemos construido históricamente, así como las prácticas actuales que continúan reproduciendo esas lógicas de exclusión, incluso bajo discursos inclusivos. En contextos escolares, esto significa cuestionar quién habla por el estudiante, quién define sus posibilidades, y cómo podemos abrir espacio para que su voz, como sujeto pleno, emerja y tenga peso en los procesos que le afectan.

Ahora bien, teniendo en cuenta las tres definiciones, la investigación se sitúa en *sujetos de la inclusión* ya que la institución desde un inicio los nombra de esta manera, si bien, se podrían acoger a la definición de sujeto de la educación o de la discapacidad; según lo que expone Foucault, al hacer el análisis del sujeto de la inclusión como un sujeto que es socialmente visto como “atípico”, se acercaría más a estar sujetos a la inclusión, teniendo en cuenta la mirada que tiene la institución frente a estos.

Por ello, conceptos de sujeto de la inclusión, de la educación y de la discapacidad no son esencias individuales, sino formas de sujeción producidas por discursos que definen qué es normal, qué es válido, quién puede hablar y quién debe ser corregido.

¿Por qué inclusión y no educación inclusiva?

Para responder esta pregunta es necesario ahondar en los conceptos de inclusión y educación inclusiva. La inclusión es un concepto amplio que abarca la participación plena y equitativa de todas las personas en la sociedad, independientemente de sus características individuales. Según la UNESCO, la inclusión implica identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de todos en diversos ámbitos sociales, promoviendo la equidad y la justicia social.

Por su parte, la educación inclusiva es la aplicación específica del principio de inclusión en el ámbito educativo. Se refiere a la creación de entornos escolares que valoran la diversidad y garantizan que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, participen activamente en el proceso de aprendizaje. La UNESCO (2020) destaca que la educación inclusiva busca eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de todos los estudiantes, promoviendo una educación de calidad para todos. Una síntesis de este comparativo se ofrece en la siguiente tabla.

Tabla 1

Cuadro comparativo entre inclusión y educación inclusiva

Aspecto	Inclusión	Inclusión Educativa
Ámbito de aplicación	Sociedad en general	Sistema educativo
Objetivo principal	Promover la participación y equidad en todos los aspectos de la vida	Garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes

Enfoque	Eliminación de barreras sociales, económicas, culturales, etc.	Adaptación del entorno escolar para atender la diversidad de necesidades educativas
Beneficiarios	Toda la población, especialmente grupos en situación de vulnerabilidad	Estudiantes con diversas características y necesidades

Nota: Elaboración propia

Mientras que la inclusión es un principio general que busca la equidad y participación de todas las personas en la sociedad, la educación inclusiva en su manifestación en el ámbito escolar, enfocada en garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en entornos que valoran y respetan la diversidad.

Este trabajo de grado se aborda desde la inclusión y no solo desde la educación inclusiva ya que el interés central no es únicamente analizar las prácticas pedagógicas o curriculares de la escuela, sino cuestionar las relaciones de poder, participación y reconocimiento que se configuran dentro del espacio escolar y que reproducen formas de exclusión social más amplias.

La inclusión, en su sentido más amplio, no se reduce al ámbito educativo, sino que es un principio ético y político que busca garantizar la participación plena, equitativa y digna de todas las personas en todos los espacios de la vida. Como lo plantea la UNESCO (2020), “la inclusión implica transformar no solo los sistemas educativos, sino también las estructuras sociales que impiden el acceso, la participación y el reconocimiento de todos los grupos sociales” (UNESCO, 2020).

En esta investigación, lo que está en juego no es solo cómo se enseña o se adapta el currículo, sino qué lugar tienen las voces de los estudiantes dentro del sistema escolar, cómo se les reconoce como sujetos políticos y qué condiciones se requieren para que puedan participar activamente en la toma de decisiones que afectan su vida.

Por eso, el abordaje desde la inclusión permite ampliar la mirada: no se trata únicamente de garantizar acceso o apoyos, sino de cuestionar quién habla, quién decide, quién participa y quién queda fuera, incluso cuando está dentro de la escuela. En ese sentido, el educador especial no es solo un

mediador pedagógico, sino un actor social y político que puede contribuir a la transformación de las relaciones de poder en la escuela y más allá de ella.

Desde esta postura, el concepto de educación inclusiva resulta necesario, pero no suficiente. La inclusión como horizonte político permite entender que la participación de los estudiantes en situación de exclusión no es solo una estrategia escolar, sino un derecho fundamental que atraviesa lo humano, lo ético y lo social.

¿Cómo ha sido recoger las voces desde otras perspectivas?

En la revisión de antecedentes se encontraron otras experiencias desde la recogida de voces de los estudiantes en este caso sujetos de la inclusión que se considera que pueden ser una guía para la construcción de esta investigación.

El primero de ellos es el documento de Fielding (2011), donde propone en su texto la voz de los estudiantes como una posibilidad de transmisión generacional y así mismo como el camino más acertado para el proceso de inclusión. Este texto, destaca la importancia de reconocer la voz de los estudiantes como fuente de poder en el proceso educativo y la manera más cercana de reconocer que lo social nos permea. En el texto se propone el concepto de comunidad democrática, que considero es importante para el reconocimiento del sujeto o de los estudiantes y sus voces como partícipes de una sociedad por medio de la democracia.

Por otra parte, frente a la importancia de la recogida de las voces revisé el texto Betancourt y Diaz (2015), que también aporta a esta investigación la relevancia de recoger las historias de vida de los estudiantes y sus voces de diversas formas, no solo por medio de lo oral sino a través de diversos ejercicios de manera escrita o de expresión artística. Permite pensarse la educación desde la perspectiva de la memoria y desde una mirada crítica, propone que escuchar estas voces y permitir que estas mismas se escuchen pueden resignificar la vida para escenarios de paz y libertad.

El siguiente texto es de Duk y Murillo (2022), es una reflexión acerca de la potencia de las voces de los estudiantes para los procesos de inclusión, ya que permite identificar sus intereses, expectativas,

iniciativas y genera procesos de autonomía e independencia. Así mismo, se definen las voces de los estudiantes como fuente de investigación:

considerar las voces de los y las estudiantes, es una corriente de investigación-acción que asume el reconocimiento del derecho de todo estudiante a tener una participación en la vida escolar y en las decisiones que se toman, entendida como factor clave para la mejora escolar desde una perspectiva inclusiva. (Duk y Murillo, 2022)

Lo anterior permite reforzar el argumento de esta propuesta para trabajar solo desde las voces de los estudiantes ya que brinda a la institución una perspectiva que tal vez no ha sido considerada en su totalidad.

También se revisó la tesis de maestría de Parrado (2020), donde se propone por medio de varias herramientas por sistematización Cartografía social pedagógica, Foto voz y Entrevista semiestructurada. En este trabajo participaron estudiantes entre edades de 11 a 15 años con discapacidad escolarizados en grados, tercero, cuarto y quinto, y docentes de básica primaria. A raíz de la sistematización la autora descubre 4 categorías: procesos de subjetivación entre aprendizajes y emociones; procesos de subjetivación entre los significados de discapacidad; Procesos de subjetivación entre las miradas construidas sobre sí mismos y las impuestas por otros y Procesos de subjetivación entre la evaluación y las “buenas clases”. La autora desglosa cada una de las categorías y se destaca el elemento de la foto voz, ya que permite a los estudiantes por medio de este ejercicio expresar sus sentires frente a las percepciones de la inclusión, al considerarse un ejercicio potente en la recogida de voces; se consideró como estrategia para el estudio con el IPARM.

Recogiendo las voces, ¿qué dice la teoría?

El trabajo de grado pretende desarrollarse a partir de una sistematización de experiencias en la que se recopilaron los procesos de participación de los sujetos de la inclusión desde sus voces; en un trabajo que analiza la efectividad de estos procesos desde las vivencias que han tenido al estar inmersos

en apuestas de inclusión institucionales, con relación a sus propias expectativas y lecturas, sobre sus requerimientos.

Frente a lo anterior, es de anotar la metodología de sistematización de experiencia de acuerdo con Torres y Cendales (2017) es considerada para este estudio como una producción de sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia ya que esta misma es una construcción intersubjetiva; lo que permite, como afirman los autores, hacer una construcción del conocimiento no solo del saber sino a partir del ser. Sistematizar las voces no puede ser un ejercicio que quede en el papel, sino que debe trascender a la acción y a la revisión de esas vivencias y experiencias de vida. La sistematización de experiencias permite tener varias perspectivas y acercarse de alguna forma más amigable a lo teórico, comprender el mundo desde la mirada del otro y enriquecer las distintas perspectivas de vida.

En concordancia con lo descrito, esta investigación está articulada al Grupo de investigación Diversidades Formación y Educación, en la línea Cultura, política y educación, de la Licenciatura en Educación Especial, dado que, sus acciones se proyectan a analizar y reflexionar frente a los procesos de participación en el ámbito educativo por y para las poblaciones que pueden ser excluidas por las barreras que se puedan hallar en su participación y aprendizaje, así como la constitución de sujetos. Lo anterior se articula con los objetivos de este trabajo de grado, ya que se busca mitigar e identificar las barreras en la institución por medio de las voces de los estudiantes para de esta manera incidir el proceso de inclusión que se está llevando a cabo en la institución.

La sistematización de experiencias, como lo plantea Oscar Jara (2012), no es una técnica de recopilación de datos, sino un proceso político de reconstrucción, reflexión crítica y producción de conocimiento desde la práctica vivida. Según Jara, sistematizar implica “recuperar los aprendizajes contruidos en la práctica, para fortalecerla, transformarla y producir conocimiento situado” (p. 18).

En este caso, la sistematización surge como necesidad frente a una vivencia concreta en la práctica pedagógica: observar cómo los sujetos de la inclusión estaban siendo incluidos sin ser tenida en cuenta su propia perspectiva. Es desde esa inquietud que se organiza este proceso, en el que se busca

comprender qué pasa con esas voces y cómo pueden ser incorporadas activamente en los procesos de inclusión.

Jara (2012) propone que la sistematización permite identificar las contradicciones entre lo que se hace y lo que se dice que se hace. En el caso de la inclusión, esta contradicción se evidencia cuando la escuela habla de participación, pero no escucha; cuando habla de derechos, pero sigue decidiendo por otros.

Por eso, este trabajo no solo es un estudio, sino también una apuesta ética: devolverles la palabra a los estudiantes, reconocerlos como sujetos políticos y, a través de sus voces, pensar una educación más justa, más humana y verdaderamente inclusiva.

La propuesta se plantea desde el enfoque de Oscar Jara (2018), quien define la sistematización de experiencias como “un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido”. Así pues, se buscó reconocer por medio de la sistematización de experiencias las voces de los sujetos de la inclusión, que permitan replantear a la institución, y distintos profesionales que llegamos a la misma, la idea de lo que es la inclusión. De modo que se planteó un proceso mediante el cual se implicó el reconocer las experiencias de los estudiantes frente al marco inclusivo y así, hacer llegar sus voces a los directivos y docentes para contribuir en la modificación de su mirada acerca de los estudiantes desde el poder transformador que se considera tienen sus voces.

El tipo de investigación que se propone en este trabajo es de orden social puesto que busca entender y dar respuesta a lo que sucede en el IPARM frente a la participación de los estudiantes en los procesos de inclusión. Este tipo de investigación de acuerdo con Rosado (2017):

Se centra en el conocimiento y explicación de los comportamientos humanos y de las relaciones existentes en el seno de una sociedad. Dichos comportamientos han de ser necesariamente subjetivos, pues se trata de sujetos, y sus formas de proceder y de relacionarse se encuentran impregnadas por su manera de percibir el mundo y por los significados que le confieren a esa percepción.

Esta definición acoge lo propuesto en la investigación ya que se busca recoger las percepciones y sentires de los sujetos de la inclusión específicamente de los estudiante, Rosado (2017), también dice que ni porque la investigación se base en lo subjetivo tenga que excluirse lo objetivo, sino que lo objetivo permite tener neutralidad a momento de encontrar el centro de la investigación y los puntos que permitan enlazar lo investigado con el contexto. Además, propone que esta investigación estudio un fenómeno social que en este caso son los procesos de participación de los estudiantes del IPARM.

El paradigma revisado para esta investigación es crítico ya que se busca transformar las miradas de los estudiantes y de la institución frente a como se percibe la inclusión, y quienes son los sujetos de la inclusión más allá de un diagnóstico o “problemática” que le genera a la institución. Para escoger este paradigma se realizó una revisión bibliográfica que se ajusta a la propuesta para la sistematización.

Melero (2011) propone que

el ser humano se plantea la necesidad de conocer la realidad de la que forma parte, desde el interés de mejorar las condiciones de su entorno, y tratar de dar solución a las dificultades y obstáculos que pueden alterar su cotidianidad.

Con esta sistematización se busca que todos los involucrados con el IPARM puedan tener una mirada distinta, desde otra perspectiva con el fin de mejorar algunos aspectos de la institución y que sea un espacio donde todas y todos puedan reconocerse desde el ser.

Además, como se mencionó anteriormente reconocer la importancia de la participación de todos los agentes educativos sobre todo la voz de los estudiantes que en ocasiones se toma como una voz nimia, de esta manera surge

la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio, la Investigación participativa, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social. (Melero, 2011)

El enfoque propuesto es el cualitativo, dado que se busca comprender las realidades que atraviesan a los estudiantes sujetos a la inclusión. Se proyecta el análisis de información desde lo

subjetivo, los puntos de vista y las descripciones que los sujetos puedan hacer de su contexto por lo que no se analizaran posturas de orden numérico. Tampoco se busca generalizar en una sola postura lo que se vivencia en la institución sino recoger aquellas particulares y ver como estas pueden generar discusión en la institución para llegar a acuerdos frente a estrategias para la participación.

Para la sistematización se tiene en cuenta los 5 momentos planteados por Jara (2018) que son: El punto de partida; Las preguntas iniciales; Planeación de la sistematización; Recuperación del proceso vivido; la reflexión de fondo y Los puntos de llegada.

El Punto De Partida

El *punto de partida* se da por medio de la observación participante y mediante el dialogo con docentes en el aula. Donde se permitieron hacer cuestionamientos acerca de la voz de los estudiantes en ese proceso de inclusión y la participación de los estudiantes dentro del mismo. Esta inquietud no surgió en este contexto sino en las experiencias de práctica que se tuvieron anteriormente donde se evidenció la realidad de la participación de los sujetos de inclusión en distintos contextos, y en este caso en el IPARM se sigue evidenciando.

Se observa, por un lado, que se sitúa como sujetos de la inclusión a estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje, pertenencias étnicas, en situaciones de violencia e identidades sexuales en tránsito; desde una mirada normativa que, aunque se relaciona con hechos históricos de exclusión y estigmatización de estos sujetos, no contempla a otros que hacen parte de la comunidad educativa, como propios de la inclusión. Por otro lado, al ser menores de edad, son los adultos (directivos, docentes y padres de familia), quienes, toman decisiones frente a los procesos en que se implican los estudiantes sin considerar su voz, con la premisa de velar por su bienestar; con lo cual invisibilizan posturas y opiniones de los sujetos.

Según el documento de entornos protectores del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2017), estos son los derechos de las niñas, niños y adolescentes; la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su

opinión. Este último derecho tiene relación directa con cada uno de los otros, puesto que considera al niño como un agente activo y no solo como un destinatario de protección y asistencia. El ejercicio de este derecho implica que los niños puedan participar aportando perspectivas y experiencias para transformar el entorno con el cual interactúan (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

En este punto, es necesario hacer énfasis en el derecho fundamental de la *libre expresión de la opinión*, y ligarlo con la participación, lo que posibilita mantener la dignidad humana y resignificar las vivencias y experiencias de vida.

En el contexto del IPARM al igual que en otras instituciones educativas, es importante se reconozca la participación de los *sujetos de la inclusión* en la toma de decisiones frente a los procesos en los que se vinculan, especialmente al encontrar que la voz que tienen en estos procesos es en algunos casos pasiva y en otros nula. Se ha evidenciado que en las reuniones donde se evalúan los PIAR, apoyos y ajustes están presentes los docentes, orientadores y directivos, pero no los sujetos a quienes van dirigidos estos procesos. De acuerdo con lo anterior, en muchos de los casos los sujetos tienen desconocimiento de que están en procesos de inclusión, de las acciones que se adelantan para favorecer sus procesos de aprendizaje y de las solicitudes que desarrolla la institución frente a las rutas de salud en casos específicos.

La participación en los procesos se vive al momento en el que interactúan con sus pares, ya que en estos momentos es donde los sujetos le expresan a sus compañeros de clase sus temores, inconformidades e intereses, pero la participación no pasa de comunicar a los semejantes. Se considera importante tener en cuenta la interacción que los sujetos tienen con sus pares, ya que de allí se ha evidenciado distintos requerimientos de los sujetos, puesto que al ser una interacción que no está mediada por procesos de alguna manera más formales, los sujetos denominados de la inclusión dejan ver sus intereses y necesidades sin algún tipo de presión, En algunas ocasiones, en medio de los acompañamientos se ha evidenciado que la voz de los sujetos de la inclusión también está muy presente en la voz de sus compañeros más cercanos quienes de alguna manera describen los intereses y temores de

estos para ayudarles con lo que se requiere para ciertos espacios de clase o para mediar entre el docente y otros pares.

Por ejemplo, en el caso de S, un estudiante de grado noveno, al preguntarle acerca de sus avances en el área de matemáticas y física, terminaba desplazando la mirada hacia una de sus compañeras y ella respondía las preguntas, diciendo que los dos iban bien en las materias y se estaban apoyando. Esta situación, puede estar relacionado con la hipótesis inicial de la propuesta donde se evidencia la no participación de los sujetos de inclusión, de manera directa.

Es importante recalcar, que este estudio no busca situar la responsabilidad de la realidad a sistematizar en las familias, directivos y docentes de la institución frente a la existencia de la misma, sino, encontrar una ruta en la que las y los estudiantes del IPARM puedan opinar y decidir frente a los procesos de inclusión de la institución y, así mismo, proponer alternativas para que estos procesos de inclusión sean diseñados de acuerdo a las intenciones, intereses y expectativas de cada uno de los sujetos, además de distancias o tensiones frente a dichos procesos.

Preguntas Iniciales

Al ser educadora especial en formación, se hace relevante reconocer las voces de los estudiantes, para que el camino hacia el proceso de inclusión de la institución contemple todos los escenarios posibles y garantice que realmente se disminuyan las barreras para acceder a la educación, con vínculo a las opiniones, ideas y decisiones que puedan exponer niños, niñas y adolescentes. Por consiguiente, es necesario trabajar de la mano con los directivos, docentes y estudiantes para encaminarnos hacia el reconocimiento de estas voces y trabajar en pro de ellas; conocer y distinguir los mecanismos, herramientas y lineamientos que permitan al IPARM y otras instituciones trabajar con los estudiantes. En concordancia surgieron las *preguntas iniciales* que dieron forma al estudio:

- ¿Qué acciones o procesos adelanta el IPARM en torno a la inclusión y cómo participan los sujetos a quienes van dirigidos?
- ¿Los estudiantes del IPARM conocen el proceso de inclusión?

- ¿Los sujetos a la inclusión saben que están sujetos a esos procesos?
- ¿Los procesos de inclusión en el IPARM tienen en cuenta los intereses de los estudiantes?
- ¿La voz de los estudiantes es importante para la implementación y transformación de los procesos de inclusión?
- ¿Se ha realizado un proceso significativo en el IPARM donde los estudiantes se reconozcan como sujetos políticos y dignos de participar en la toma de decisiones sobre sus procesos?
- ¿Cómo se sienten los sujetos a la inclusión con el proceso?

Ahora bien, después de las preguntas iniciales frente a la propuesta surgió el interrogante de cómo se podrían recoger las voces de los sujetos y que estrategias serían las más eficientes. Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018), la recolección de información no se entiende como un proceso técnico de acumulación de datos, sino como una práctica reflexiva, participativa y situada, orientada a reconstruir el sentido de las vivencias educativas desde las voces de sus protagonistas. Desde este enfoque, las estrategias e instrumentos de recolección se convierten en mediaciones que permiten dialogar con la experiencia, más que medirla o clasificarla, y buscan reconocer el conocimiento que emerge de las prácticas cotidianas.

Así, las estrategias y los instrumentos —como entrevistas, talleres, conversaciones informales o ejercicios de fotovoz— se diseñan para favorecer la participación activa y crítica de los sujetos involucrados, permitiendo recuperar los significados, tensiones y aprendizajes que configuran los procesos de inclusión. En consecuencia, el estudio no se limita a observar o describir, sino que se propone escuchar, comprender y devolver la palabra a quienes históricamente han sido silenciados dentro de los discursos institucionales.

¿Qué estrategias se usaron para la recogida de voces?

Las estrategias utilizadas para este ejercicio de sistematización fueron entrevista semiestructuradas, diálogos informales por oportunidad, talleres implementados en los grupos escolares a

los que pertenecían los participantes, descripción de conceptos y ejercicios de relato a partir de una fotografía tomada por los sujetos describiendo los lugares del colegio que consideraban pertinentes para su participación. Estas estrategias se fueron modificando a lo largo del ejercicio de recogida de voces de acuerdo con la disponibilidad de los espacios y los tiempos de los estudiantes, algunas fueron implementadas con los estudiantes de bachillerato ya que ellos tenían mayor disponibilidad; los talleres fueron realizados con los estudiantes de primaria.

Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias como la plantea Jara (2018), recoger las voces de los actores involucrados no es solo una acción metodológica, sino un acto político que busca descentrar el saber experto y legitimar el conocimiento que se produce desde la práctica y la experiencia vivida. Por ello, en esta sistematización se recurre a las estrategias cualitativas descritas, vinculadas a los referentes teóricos que se describen en la siguiente tabla.

Tabla 2

Estrategias usadas en la recogida de voces para la sistematización

Estrategia	Descripción	Aporte teórico
Entrevistas semiestructuradas	Diálogo guiado con un guion flexible que permite a los estudiantes expresar sus experiencias y significados desde su voz.	“Las entrevistas semiestructuradas permiten al investigador adaptarse al lenguaje y la lógica del entrevistado” (Mata Solís, 2019, párr. 5).
Conversaciones informales	Espacios espontáneos (recreos, pasillos, clases) que reducen la presión y favorecen la expresión genuina de los estudiantes.	Según APA (2020), se consideran comunicaciones personales, registradas en notas de campo con confidencialidad.
Fotovoz	Los estudiantes expresan vivencias y emociones mediante fotografías propias. Permite comunicar lo que no siempre se logra con palabras.	APA (2020) recuerda que el uso de imágenes requiere consentimiento informado y respeto por la identidad.
Talleres	Espacios colectivos de diálogo, creación y horizontalidad. Permiten observar la construcción de significados grupales.	“El taller no solo es una técnica de recolección de datos, sino una forma de devolver el protagonismo a los participantes” (Mata Solís, 2019, párr. 3).
Rastreo de conceptos	Identificar y analizar términos clave como “inclusión”, “participación” o “diversidad” desde el lenguaje estudiantil.	Esta técnica permite “reconstruir los significados desde la propia voz de los sujetos” (Meneses Jiménez & Cano Arana, 2008, p. 4).

Nota: Distribución gráfica creada por ChatGPT.

Estas estrategias permiten abrir canales de expresión alternativos y genuinos, de modo que los estudiantes no solo sean hablados, sino que hablen desde su experiencia y construyan sentido de su lugar en la escuela.

De acuerdo con lo anterior la primera estrategia empleada fueron, las *entrevistas semiestructuradas*, que constituyen una herramienta fundamental para explorar las experiencias de los estudiantes desde su propia voz, sin limitar su discurso a respuestas cerradas o dirigidas. Esta técnica permite partir de un guion flexible, que orienta el diálogo sin imponerlo, favoreciendo el surgimiento de narrativas personales sobre lo vivido en los procesos de inclusión.

Como lo señala Mata Solís (2019), “las entrevistas semiestructuradas permiten al investigador adaptarse al lenguaje y la lógica del entrevistado, respetando su forma de ver el mundo” (párr. 5). En este trabajo, se emplearon con el fin de identificar cómo los estudiantes comprenden su inclusión, cómo se sienten en la escuela y qué lugar creen que ocupan en las decisiones que les afectan.

Otra de las estrategias fueron las *conversaciones informales*, desarrolladas en espacios no estructurados como pasillos, recreos o momentos espontáneos en clase, constituyen una fuente valiosa de información. Su importancia radica en que no responden a una lógica de control, y muchas veces permiten que emerjan sentires que no aparecen en entrevistas formales.

Estas conversaciones son especialmente útiles cuando se trabaja con estudiantes que han sido históricamente excluidos del discurso escolar, ya que reducen la presión de “decir lo correcto” y abren paso a un diálogo horizontal. Según las normas APA (2020), estas interacciones se consideran comunicaciones personales que pueden ser registradas mediante notas de campo, preservando siempre la confidencialidad.

El siguiente es el método de *fotovoz* el cual permite a los estudiantes expresar sus vivencias, emociones y opiniones a través de imágenes que ellos mismos capturan o seleccionan. Esta estrategia es especialmente potente cuando se trabaja con niños, niñas o adolescentes que no siempre tienen las palabras o la seguridad para narrar lo que sienten. Según APA (2020), el uso de fotografías en investigación debe contemplar criterios éticos, como el consentimiento informado y el respeto a la

identidad. El valor de esta técnica reside en que “una imagen puede decir lo que las palabras no alcanzan a nombrar”, y eso se vuelve fundamental cuando se busca comprender los sentidos frente a la inclusión.

Otra estrategia fueron los *talleres*, se conciben aquí como espacios de diálogo, creación colectiva y horizontalidad, donde los estudiantes pueden expresar sus ideas, emociones y expectativas en un entorno seguro y creativo. A diferencia de las entrevistas, los talleres posibilitan interacciones grupales, lo que permite observar cómo se construyen significados de forma colectiva.

Como afirma Mata Solís (2019), “el taller no solo es una técnica de recolección de datos, sino una forma de devolver el protagonismo a los participantes y construir con ellos el conocimiento” (párr. 3). En esta investigación, los talleres permiten rastrear los sentidos que los estudiantes otorgan a su proceso educativo, visibilizar su voz en el grupo y promover el ejercicio de la participación real.

Por último, el *rastreo de conceptos* que consiste en identificar, analizar e interpretar los términos clave que los estudiantes usan para referirse a su experiencia escolar. Es una técnica útil para comprender cómo los estudiantes significan palabras como “inclusión”, “participación”, “diversidad”, “acompañamiento” o “futuro”, y qué representaciones construyen a partir de ellas. Meneses Jiménez y Cano Arana (2008) destacan que este tipo de técnica permite “reconstruir los significados desde la propia voz de los sujetos, reconociendo su lenguaje como portador de saber” (p. 4). Así, el rastreo de conceptos se convierte en una herramienta hermenéutica que rompe con los discursos adultos hegemónicos y pone en valor los sentidos emergentes desde la experiencia vivida.

Esta recogida de información se desarrolló con la participación de 60 estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria; de manera anónima y con el consentimiento previo del familiar o cuidador a cargo, mediante el formato anclado en el apéndice A. Desde el enfoque cualitativo y situado que orienta esta investigación, se reconoce que toda persona tiene derecho a ser informada y a decidir libremente sobre su participación, lo que implica no solo la firma de un formato, sino también una conversación clara, comprensible y contextualizada con los y las participantes y sus familias. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el consentimiento informado debe ser claro, preciso y comprensible para los participantes, y debe estar basado en una comprensión real del estudio y sus implicaciones” (p. 443).

En investigaciones que trabajan con voces de estudiantes, y especialmente con sujetos que históricamente han sido excluidos de las decisiones que les conciernen, como ocurre en muchos procesos de inclusión escolar, el consentimiento informado adquiere una dimensión política: garantiza el derecho a decidir si participar o no, a ser escuchados desde el respeto y a comprender que su voz será reconocida como legítima.

Adicionalmente, dentro del consentimiento informado, por ser menores de edad se incluyó una carta de invitación para los sujetos que está anclada al apéndice B. Esta carta surgió, debido a la necesidad de reconocer a los sujetos como políticos, que pueden tomar decisiones frente a las situaciones que les implican; en concordancia, se consideró que enviar el consentimiento si bien es un ejercicio que permite a los acudientes conocer los procesos en los que se implicará a los sujetos, está lejos de lograr una cercanía con los mismos. De tal manera, la carta fue escrita con un lenguaje más sencillo y explicando a detalle e invitando a los participantes a hacer sus propias preguntas y a ser los actores principales de este proceso.

Las estrategias descritas en este apartado fueron vinculadas a procesos pedagógicos y didácticos como los planteados en las planeaciones anexas a los apéndices C, D y E. Las planeaciones surgieron principalmente con el interés de acompañar a los grupos y reconocer a las y los estudiantes que la institución enmarcaba dentro de inclusión. En la planeación de la sistematización se tuvo en cuenta los espacios disponibles de los participantes durante las jornadas escolares y se cambió de estrategia de acuerdo con las necesidades de los sujetos y por interés de estos en el estudio. Los talleres en bachillerato fueron realizados en cursos de séptimo y octavo con 30 estudiantes aproximadamente, y acompañaron áreas como español mediante procesos como los que se encuentran en el apéndice F, para hacer una exploración inicial frente a lo que se presentaba en el aula con los sujetos y poder tener más confianza con los participantes para llevar a cabo los ejercicios de entrevistas y conversaciones individuales.

Para el desarrollo de la sistematización, la información recogida se registró a través de la estrategia de notas de autor o cuaderno de notas como lo expresa Mejía (2020), su propuesta de la Caja de Herramientas:

El cuaderno de notas es una especie de diario en el cual se recoge y se registra la

información sobre la práctica que se va a sistematizar de manera permanente y organizada. Es una herramienta que nos permite anotar todo lo que nos parece importante: citas textuales, fechas, lugares, pensamientos significativos, etc.(p.13)

Este instrumento se constituye en una herramienta fundamental en el marco de la investigación cualitativa, ya que permite consignar de manera detallada no solo los hechos observados, sino también las percepciones, reflexiones y valoraciones que emergen durante la experiencia pedagógica. En ese sentido, el cuaderno de notas posibilita reconstruir la práctica desde una mirada crítica y reflexiva, lo que lo convierte en un insumo clave para comprender los procesos de participación de los sujetos de la inclusión en el IPARM.

De acuerdo con Mejía (2020), el cuaderno de notas permite que cada persona lo adecue a su estilo y a la intención con la que lo pretende, permitiéndose poner preguntas, dibujos, colores para recordar de una forma más exacta la información. Además, permite reforzar entrevistas, cuestionar ideas y darle voz a quienes originalmente no estaban en el panorama del estudio. Esto cobra relevancia porque permite reconocer las voces de los estudiantes y sus modos de participación, los cuales pueden pasar desapercibidos en instrumentos más estructurados. A su vez, Jara (2018), al referirse a la sistematización de experiencias, plantea que las notas de autor constituyen el punto de partida para reconstruir los procesos vividos, en tanto se recogen las huellas inmediatas de lo acontecido, con su riqueza y complejidad.

Así, el uso del cuaderno de notas en esta investigación responde a la necesidad de situar la mirada en lo cotidiano, en aquello que sucede en la interacción y que da sentido a los procesos educativos. Flick (2015) sostiene que la investigación cualitativa requiere atender no solo a lo que se dice, sino a cómo se dice y a los contextos en que emergen los discursos y las acciones. Con base en lo descrito, las apreciaciones de los estudiantes se fueron anotando a medida que sucedían las interacciones con ellos para ser más fiel a lo que sucedía en cada una de las actividades propuestas. En ocasiones, se anotaron pensamientos de la autora y reflexiones en torno a rol que tiene el docente al preguntarse sobre las voces de las y los estudiantes en los distintos procesos que les afectan. Además, se posibilitó contar con

registros escritos y gráficos de los sujetos, y algunas de sus voces en audio. El cuaderno, entonces, ofrece un registro sensible y situado que posibilita, desde una perspectiva de equidad y justicia social, dar cuenta de las experiencias de inclusión en la escuela y de cómo los sujetos las significan en su trayectoria escolar.

La sistematización se sustentó en torno a la justicia social de acuerdo con los planteamientos de Soler, Martínez y Peña (2018) y Fraser (2006), desde un enfoque educativo. A partir de estos emergieron las categorías relacionadas a la participación, sentires respecto a la inclusión y las expectativas sociales frente a estos procesos, así mismo se buscó reconocer las subjetividades políticas de los sujetos, como se relaciona en el siguiente apartado.

Recuperar el Proceso Vivido

Desde el inicio de la sistematización, se consideró que *recuperar el proceso vivido* por los estudiantes del IPARM influiría en los procesos de inclusión de los que hagan parte a futuro, y transformará los procesos actuales, al punto que los estudiantes se reconozcan como seres activos y participes dentro de las decisiones de la institución educativa. Se espera entonces, se cree conciencia de los estudiantes como sujetos políticos, desde la niñez y la adolescencia, para incidir en futuros de vida y aportar a la construcción de una sociedad más participativa. En concordancia, para desarrollar la sistematización, se plantearon los siguientes tres ejes:

Eje 1: Vínculo a los procesos de inclusión

El vínculo a los procesos de inclusión se refiere al grado y la calidad de la participación de los estudiantes en las decisiones y prácticas que afectan su experiencia educativa. Este vínculo no se limita a la mera presencia física en el aula, sino que implica una participación activa y significativa en la vida escolar.

Según Ainscow (2001), la inclusión educativa se basa en tres pilares: presencia, aprendizaje y participación. La participación, en este contexto, implica que los estudiantes sean reconocidos como

sujetos activos en su proceso educativo, con capacidad para influir en las decisiones que les afectan. Este enfoque es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Estas prácticas promueven un entorno en el que los estudiantes se sienten valorados y escuchados, lo que fortalece su vínculo con la comunidad educativa.

Categorías:

- Acciones o procesos de inclusión que adelanta el IPARM
- Participación efectiva o simbólica: identificación con prácticas reales de participación o simulacros de inclusión.
- Relación con figuras escolares (docentes, orientadores, pares): cómo se construyen los vínculos en relación con la inclusión.

Eje 2: Sentires sobre la inclusión

Este eje da lugar a la voz del estudiante como sujeto sensible, sujeto que vive y experimenta la inclusión, no solo como una categoría técnica sino afectiva y emocional.

Los sentires frente a la inclusión abarcan las emociones, percepciones y actitudes de los estudiantes hacia su experiencia educativa inclusiva. Estos sentires son fundamentales para comprender cómo los estudiantes interpretan y viven la inclusión en su entorno escolar.

Esteban-Guitart y Moll (2014) señalan que reconocer y valorar los conocimientos previos y las experiencias culturales de los estudiantes es esencial para una educación inclusiva significativa. Este reconocimiento contribuye a que los estudiantes se sientan comprendidos y respetados en su singularidad, lo que impacta positivamente en su bienestar emocional y en su sentido de pertenencia.

Categorías:

- Reconocimiento como sujetos de derecho: cómo son o no reconocidos los estudiantes en la toma de decisiones.
- Percepciones sobre su rol en la escuela: cómo se sienten frente a su papel en el aula y en la comunidad educativa.

- Emociones frente a los procesos de inclusión: frustración, alegría, indiferencia, miedo, etc.
- Vivencia del ser sujetado o libre: sentido de agencia o de imposición en las decisiones que se toman sobre su educación.

Eje 3: Expectativas sociales frente a los procesos de inclusión

Este eje recoge los imaginarios, aspiraciones y proyecciones que los estudiantes tienen sobre su proceso de inclusión. Estas expectativas influyen en cómo se diseñan y se implementan las políticas y prácticas educativas.

Murillo y Duk (2010) argumentan que la escuela puede ser tanto un espacio que reproduce desigualdades como un agente de transformación social. Para que la escuela cumpla con este rol transformador, es necesario que las expectativas sociales se orienten hacia la equidad y la justicia social, reconociendo y valorando la diversidad de los estudiantes.

Categorías:

- Conocimiento de los procesos de inclusión: qué comprenden, qué saben, qué entienden por inclusión.
- Proyecciones y expectativas para el futuro: qué esperan que cambie o mejore en sus trayectorias educativas.

Organización y categorización de información.

Se hizo un proceso de clasificación del material gráfico y escrito elaborado por los participantes, identificando características similares entre sí y buscando que cada grupo fuera excluyente con el otro en una técnica propia del análisis de contenido; tal como lo expresa Paramo (2020) se hace necesario en este proceso se establezcan los criterios de inclusión y exclusión para realizar el filtro más conveniente de la unidad de análisis, la cual, en la investigación cualitativa “se define por la lógica del fenómeno y no por la cantidad de casos”, lo que permite adentrarse en la profundidad del sentido de la información más que en la extensión de los datos (Flick, 2015p. 92).

En esa lógica, este estudio reconocido como unidad de análisis las narrativas, interacciones y expresiones a través de las cuales los estudiantes comunicaron su vínculo -o no vínculo- con la inclusión, sus sentires frente a ella y expectativas dentro del entorno escolar. Teniendo en cuenta lo anterior las elaboraciones o aportes de los participantes se tomaron de manera completa, dada su longitud.

Desde la perspectiva de Jara (2018) se consideró que el análisis debe partir de la experiencia vivida para comprender los procesos que la conforman, sus contradicciones y aprendizajes. Por ello, la categorización de la información se desarrolló de manera abierta, reflexiva y dialógica, organizando los datos en torno a los ejes de análisis previamente definidos —vínculo, sentires y expectativas— y las categorías que los sustentan. Este proceso no buscó encasillar los discursos, sino visibilizar los sentidos emergentes que dan cuenta de cómo los sujetos experimentan la inclusión y cómo se construyen como actores dentro de ella. En suma, la unidad de análisis se configuró aquí como un espacio vivo de interpretación, donde las voces de los estudiantes dialogaron con los marcos teóricos y con la experiencia pedagógica de la Licenciada en educación especial en formación.

Recuperando las voces invisibles

Las estrategias para recuperar la experiencia de los sujetos se implementaron a lo largo del segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025. En una primera aproximación a los resultados del estudio se puede evidenciar que, pese a las estrategias utilizadas, el tiempo para realizar la recogida de voces fue muy reducido. En paralelo, debido a que se les brindó a los estudiantes la opción de seleccionar los descansos para participar, después de la segunda sesión perdieron el interés porque interfería en sus tiempos de cambio de actividad ocio o recreación propio de este momento de la jornada. No obstante, hubo un mayor vínculo mediante las conversaciones informales con los estudiantes, ya que, al no verse inmersos en interacciones tan formales, podían explorar otras formas de comunicarse.

También es importante señalar que emergieron algunas categorías y otras fueron retiradas. De acuerdo con las categorías emergentes en sistematización, supone que las categorías pueden surgir de lo teórico (es decir, definidas previamente en el marco conceptual) o emerger del mismo proceso de

recuperación de la experiencia. Jara (2018) enfatiza que las categorías deben tener flexibilidad: permiten que se modifiquen o ajusten según lo que vaya surgiendo en el análisis en diálogo con los protagonistas de la experiencia.

Dentro de lo recogido, se encuentra la percepción de los estudiantes frente a la diferencia y la inclusión en el colegio, como opiniones personales en cuanto a los espacios que les es permitido habitar en la institución (para el caso de los estudiantes de bachillerato) y los sentimientos frente a compartir o no con los compañeros algunos de dichos espacios (en el caso de los estudiantes de primaria). Así como relaciones directas con la diferencia.

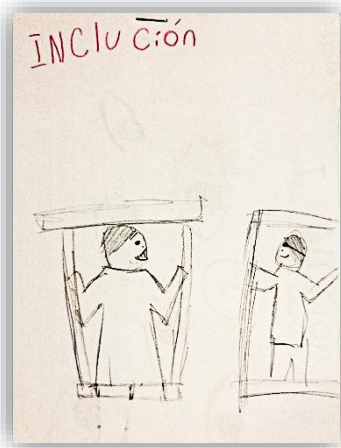
“Nadie sabe lo que se siente ser diferente, yo sé que es un proceso, pero solo quiero ser normal.”

-Sujeto de la inclusión, primaria, (2025)

A continuación, se encuentran cada uno de los ejes con las categorías y la información recogida para las mismas. El *Eje 1* que corresponde a “Vínculo a los procesos de inclusión.”, presenta 3 categorías de las que, se rastreó lo siguiente:

Figura 1

Elaboración gráfica, La inclusión encierra.



Nota: Elaboración de niño 1 de cuarto, 2024.

Con relación a las “*Acciones o procesos de inclusión que adelanta el IPARM.*”, uno de los elementos relevantes que se identificaron, se representa en la figura uno en donde se evidencia que los estudiantes ven las acciones o procesos de inclusión en la institución, no como posibilitadores, sino como sujetadores de las y los estudiantes. El estudiante que elaboró esta imagen expresó que la inclusión en el colegio, encierra a las personas: “*Las personas que son diferentes no pueden estar tranquilas dentro de la institución, como son diferentes deben estar encerradas y las normales estamos encerradas también para que se note la diferencia*” (Niño 1 de 4to, Conversación personal, 2024).

A distancia de esta percepción, los procesos de inclusión que adelanta la institución se encontraron enmarcados en la normativa del Decreto 1421 de 2017, desde la cual se establece que los procesos de **educación inclusiva** mediante un conjunto de acciones pedagógicas, administrativas y comunitarias buscan garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en condiciones de equidad. Desde esta normativa, la inclusión no se limita a la matrícula o presencia física en la escuela o el desarrollo de procesos diferenciados para unos y otros estudiantes, sino que implica una transformación institucional que reconozca y responda a la diversidad de los sujetos.

Con relación a lo anterior, la institución realiza Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), y en algunos casos específicos, pequeñas flexibilizaciones y ajustes para los y las estudiantes que lo requieren, sin embargo, respecto a este proceso, se evidencia son acciones que se desarrollan sin los estudiantes, lo que se hace evidente al encontrar que ningún participante del estudio describió conocer estos procesos o acciones. Esto, se enlaza con la siguiente categoría de este primer eje: la “*Participación efectiva o simbólica: identificación de prácticas reales de participación o simulacros de inclusión.*”

Por medio de uno de los talleres implementados en grado tercero, se indagó acerca de si los adultos tienen en cuenta la voz de los estudiantes o no, para la toma de decisiones, las niñas y los niños manifestaron que no, porque los adultos “*creen que tienen la razón en todo lo que nos hace bien, pero a veces se equivocan*” (Niño 1 de 3ro, Taller de las diferencias, 2025).

Esto se relaciona directamente con lo observado en las prácticas realizadas en el contexto, en las cuales se llevaban a cabo reuniones con equipos docentes, de orientación y familias que se centraban en el planteamiento de las flexibilizaciones o ajustes sin propiciar presencia o interacción al respecto con los estudiantes. En dichas reuniones se tomaron decisiones y ejecutaron acciones acerca de distintos procesos que implican a los estudiantes en cuestión; sin comunicarles acerca de estas o preguntarles si estaban de acuerdo con las proyecciones planteadas para apoyarles en los procesos educativos.

Continuando con este eje, respecto a la figura dos, elaborada en uno de los talleres de grado cuarto, el estudiante comentó *“a veces siento que el mundo está controlado por una sola persona, que no permite que otros sean importantes y otros lo protegen, porque comparten sus ideas y no dejan a todos opinar sobre la vida”*. (Niño 2 de 4to, Taller de las diferencias, 2024).

Figura 2

Elaboración gráfica, el mundo de algunos

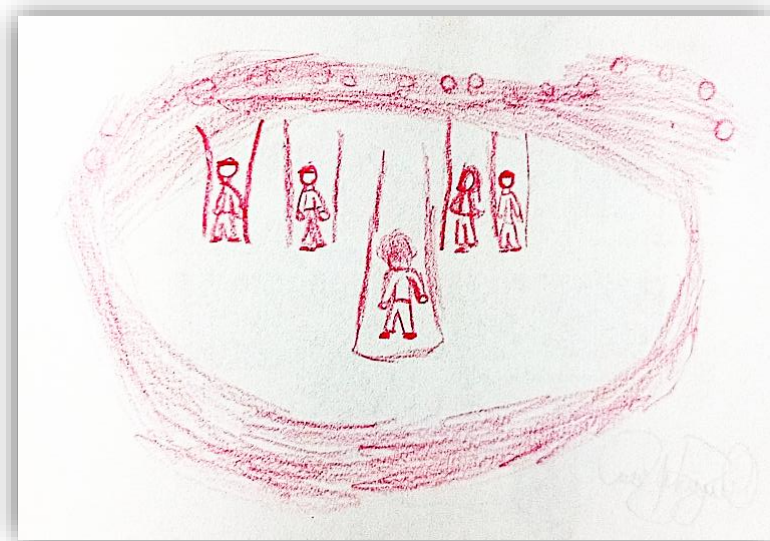


Nota: elaboración de niño 2 de cuarto, 2024.

Lo planteado por el estudiante se relaciona con las discusiones que se daban al inicio de este estudio frente al reconocimiento que la institución da a las y los estudiantes en los procesos que adelanta. También se enlaza con las relaciones entre estudiantes que se evidenciaron en la observación por medio de la práctica, respecto a dinámicas de la institución que evidencian una tendencia, con algunas excepciones, a que los estudiantes como sujetos de inclusión, sean reconocidos por los demás desde “lo

que les falta” y no desde lo que pueden aportar para construir la comunidad educativa, lo que genera exclusiones dentro de los grupos de estudiantes.

Desde otro lugar, la figura tres, elaborada por un estudiante de grado cuarto, asociada al primer eje, sobre la que el estudiante comenta que *“La inclusión es poder estar todos y compartir y poder respetar lo que los demás tienen que decir, pero dentro de la inclusión se notan las diferencias.”* (Niño 3 de 4to, Conversación personal, 2024). se relaciona con la categoría de **participación**, puesto que dentro de la institución se relaciona la inclusión a ser un sujeto diferente, que está dentro del espacio físico de las clases y habita el colegio. Más no, se reconoce la voz de los sujetos diferentes. Se reconoce que están allí y que habitan los espacios, pero quiénes son y qué es lo que dicen o aportan a sus procesos educativos no se menciona. Desde la perspectiva de los NNJ de la institución en general, participar es brindar aportes a



las clases, y no, estar presentes en procesos que les afecta e implican en su vida académica, social y personal.

Figura 3

Dentro de la inclusión se notan las diferencias

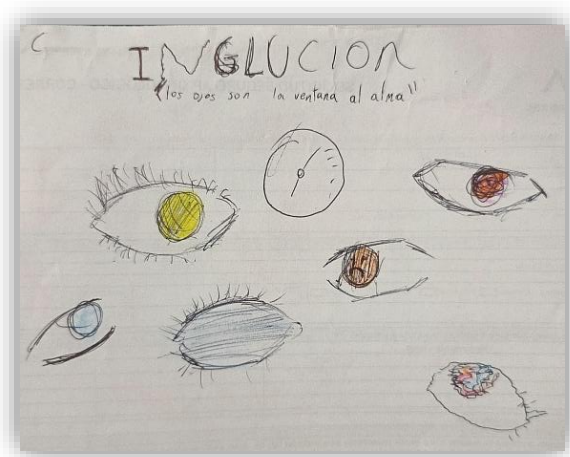
Nota: Elaboración de niño tres de cuarto, 2024.

La última categoría de este eje hace referencia a **Relación con figuras escolares (docentes, orientadores, pares): cómo se construyen los vínculos en relación con la inclusión**. se vinculó a la

figura cuatro elaborada por un estudiante de grado cuarto que representa varios ojos de distintos colores. Al respecto el estudiante comenta : “*hay muchas formas de ver el mundo y de estar en el y la mirada refleja lo que el alma quiere decir, pero que muchas veces esas miradas no son oídas o no son valiosas para algunas personas.*” (Niño 4, grado 4to, conversación informal, 2024)

Figura 4

Los ojos son la ventana del alma.



Nota: Elaboración gráfica, de niño cuatro de grado cuarto, 2024.

La figura se relaciona con este eje, debido a que el estudiante hace un reconocimiento de las distintas miradas que puede encontrar a su alrededor. Es de anotar, dentro de los ojos que dibuja la estudiante se evidencian ojos sin pupila o con pupilas tristes, en esto se refleja la diversidad que hay en ellas, sin embargo, reconoce que, dentro de las mismas, hay formas de ver e interpretar el mundo que no se tienen en cuenta.

Siguiendo con la reconstrucción respecto a este eje, se encontró en el *Taller de las diferencias*, mediante entrevista elaborada por parte de los estudiantes a diferentes personas del colegio (estudiantes, profesores y directivos); que hay desconocimiento tanto de docentes como de estudiantes, acerca de como vincularse a los procesos de inclusión que se adelantan en la institución. Si bien, se reconoce que hay estudiantes dentro de estos marcos, aún se desconoce cómo pueden hacer ese vínculo y los adultos de la institución lo legitiman. Al realizar la pregunta: ¿Cómo lo estudiantes se vinculan a los procesos de

inclusión?, por parte de estudiantes de 3ro a sus docentes, se recibieron las siguientes respuestas en forma escrita:

- *“No se vinculan los estudiantes, los vincula el colegio.”*
- *“Cuando (los estudiantes) son participes de la construcción de los acuerdos de clase”*
- *“Por medio del DUA y del PIAR, en procesos de orientación enfocados a estudiantes y docentes*

Estas respuestas dan cuenta de varios aspectos relevantes para el estudio. En primer lugar, los adultos no reconocen a los estudiantes como personas que pueden tomar sus decisiones frente a estar o no en los procesos de inclusión; se lee inclusión desde la mirada de estar presente en los acuerdos de clase, no se habla de otras formas de vínculos, y, por último, se lee los vínculos a los procesos desde procedimientos situados por la normativa que son elaborados por los equipos profesionales de la institución como lo es el PIAR e implementación del DUA.

En el taller trabajado en grado cuarto, también se realizaron entrevistas esta vez orientadas a otros estudiantes, especialmente a los estudiantes de bachillerato, las preguntas estuvieron centradas en indagar si los entrevistados, conocían algún compañero que estuviera en procesos de inclusión; si la respuesta era negativa, se preguntaba ¿cree que la inclusión debe ser para todas y todos los estudiantes?

Entre las respuestas que recibieron los estudiantes de grado cuarto se encontraron tres que están relacionadas a la categoría de ***relación con figuras escolares***:

- *“Si, la inclusión debe ser para todos, para poder vivir en un espacio agradable.”*,
- *“Si, al ser nosotros mediadores del IPARM conocemos muchos casos de este tipo en muchos cursos y consideramos que todos los lugares que habitamos deben ser inclusivos”*.
- *“Tengo flexibilidad de horarios por el TDA*

En las respuestas obtenidas en el ejercicio, se evidencia que la comunidad entrevistada si evidencia relación con los sujetos que se enmarcan dentro de la inclusión; de igual modo, se conocen por

medio del voz a voz que hay estudiantes en estos procesos en el colegio, pero no se reconoce desde las normativas o desde el aspecto formal que se les vincula. También, los estudiantes que están dentro de este marco responden relacionando los ajustes o flexibilizaciones que hace la institución frente a sus distintos procesos y se observa que, aunque son muy pocos, algunos conocen acciones implementadas quienes, debe mencionarse tienden a ser los estudiantes de bachillerato de noveno grado en adelante.

Figura 5

Inclusión: poder compartir con las personas que no se pueden mover bien.



Nota: elaboración gráfica, niño

Continuando con la categoría de **relación con figuras escolares**, aparece la figura cinco elaborada por uno de los estudiantes de grado cuarto, quien comenta que *“La inclusión es poder compartir con las personas que no se pueden mover bien”* (Niño 4 de 4to, conversación personal, 2024). Al respecto de esto, se puede decir que los estudiantes, se relacionan con los demás y con la inclusión desde lo físico, desde lo que es notorio en cuanto a las diferencias que pueden evidenciar en su contexto educativo.

Siguiendo con la recuperación del proceso vivido, es pertinente hablar del *Eje 2: Sentires sobre la inclusión*, en el cual surgen tres categorías de las que se recogió información a través de los talleres, conversaciones personales y elaboraciones de los estudiantes sobre como se sienten dentro de estos procesos. Respecto a la primera categoría **Reconocimiento como sujetos de derecho: cómo son o no reconocidos los estudiantes en la toma de decisiones**, en el Taller implementado en el grado tercero en el

que se planteó que los estudiantes entrevistaran a los docentes respecto a si en el colegio los estudiantes conocían los procesos de inclusión; las respuestas que se recibieron frente a este interrogante fueron: “*Algo de ellos (refiriendose a los procesos), sobre todo quienes pertenecen al sistema de inclusión.*”, “*Algunos lo conocen, otro no*”, “*Algunos estudiantes los conocen, porque algunos profesores les enseñan, pero no de fondo*” (Comunicaciones personales, docentes, 2025).

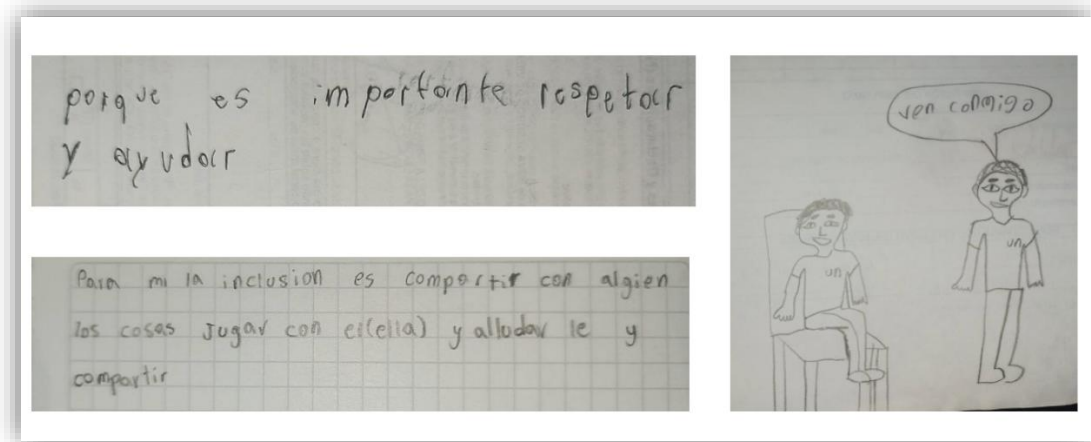
Frente a las respuestas recibidas se evidencia que, desde la postura de los docentes, algunos estudiantes tienen reconocimiento de estos procesos, porque se nombran en la institución, pero no necesariamente porque los estudiantes sean implicados directamente en los procesos. Esta realidad evidencia desconocimiento de la voz de los estudiantes como principal en estos procesos; tanto para la configuración de las propuestas como para el seguimiento a las mismas.

Para continuar, en la categoría ***Percepciones sobre su rol en la escuela: cómo se sienten frente a su papel en el aula y en la comunidad educativa***, se tuvieron en cuenta para el estudio las apreciaciones escritas por parte de los y las estudiantes de grado cuarto en uno de los talleres implementados, en las que se expresó lo presentado en la figura seis.

Los estudiantes complementaron estas elaboraciones expresando que sus roles en la escuela son de respeto, de ayudar, de compartir, y de entender a los que son diferentes. Aquí surgió la duda para el estudio acerca de ¿qué pasa cuando las diferencias no son notorias en el cuerpo?, ya que los estudiantes hacen ese marco de diferencia desde lo que pueden ver.

Figura 6

Inclusión: respetar, compartir y ayudar

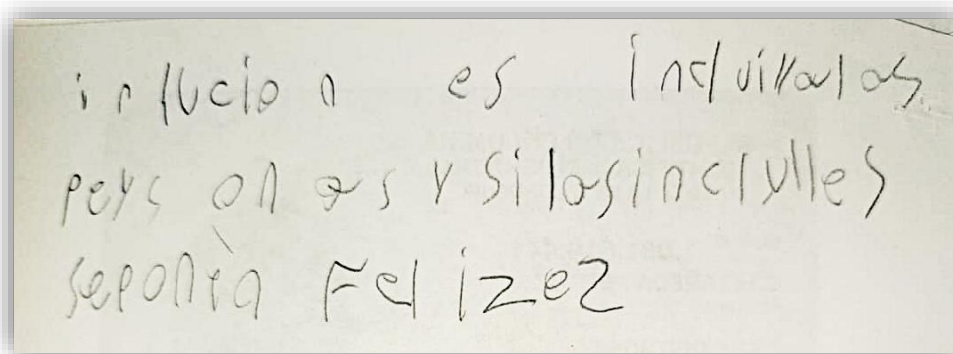


Nota: Elaboraciones de tres estudiantes distintos de grado cuarto, 2024

En continuidad con el desarrollo del eje, surge la categoría **Emociones frente a los procesos de inclusión: frustración, alegría, indiferencia, miedo, etc.** Entre las emociones que se rastrearon en el proceso, se evidencia la tristeza, frustración, rabia y aislamiento. Así lo expresan algunos estudiantes de manera escrita como se presenta en la figura siete. Es de anotar, el estudiante complementa que “*Cuando las personas son incluidas están bien y son felices*” (Niño 5 de 4to, conversación personal, 2024). Esto deja dudas, si estar incluido hace referencia a tener algún tipo de emoción que genere bienestar, desde la perspectiva de los estudiantes.

Figura 7

Inclusión: es incluir a las personas para que sean felices.

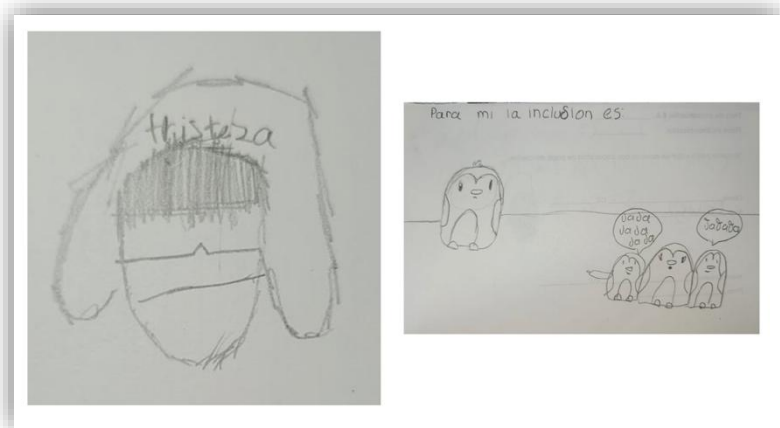


Nota: Elaboración escrita, niño cinco de grado cuarto, 2024.

Continuando con esta categoría también se encuentran la *figura ocho*. Frente a la primera el estudiante elaboró una imagen con relación a la cual comenta: “Para mi la inclusión, es saber que eres diferente y los demás se pueden burlar.”(Niño 5 de 4to, conversación personal, 2024). Respecto, a esta apreciación y a las dos imágenes, se evidencia que las emociones frente a la inclusión podrían estar siendo incómodas para algunas y algunos estudiantes, de acuerdo con como la institución esta llevando los procesos.

Figura 8

Inclusión: tristeza y exclusión.



Nota: Elaboraciones gráficas, por dos estudiantes distintas de grado cuarto, 2024

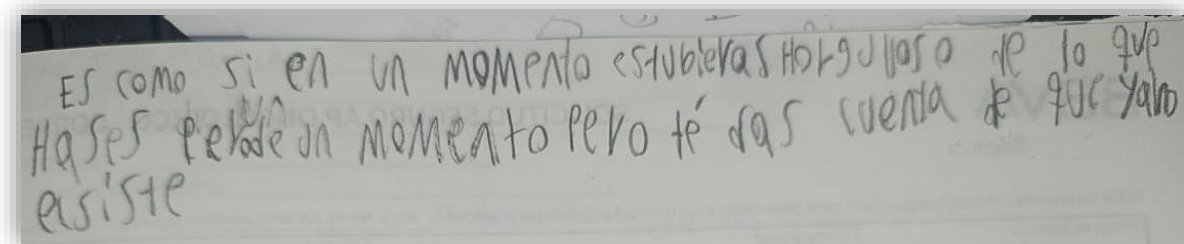
Con relación a esto, en el proceso de práctica, se pudo observar que se expone a los estudiantes que están en los marcos de inclusión y la lectura de sus compañeros suele ser de comparación, con interpretaciones negativas frente a la diferencia en los procesos. De igual modo, que la comunidad supiera de su diagnóstico o los apoyos que requería, terminaba estigmatizando aún más los procesos de algunos frente a sus compañeros.

Respecto a la expresión registrada en la figura nueve, el estudiante comentó “*algunos momentos siento que avanzo pero cuando veo a mis compañeros, no hay nada*” (Niño 6 de 4to, conversación personal, 2024). Enlazando esta respuesta con la anterior, se puede evidenciar que los procesos de

inclusión al ser de alguna forma “públicos” para los docentes, incide en que se estigmatice y se comparen los procesos. También es importante resaltar que no hay una comprensión total de los estudiantes frente a las dinámicas que se plantean y por esa razón las emociones son confusas, desconocen el por qué o para qué están implicados.

Figura 9

Sentir y comparación.



Nota: Elaboración escrita, estudiante 6 de grado cuarto, 2024.

Para finalizar con la categoría, surge la *Figura diez* elaborada por un estudiante en medio de los talleres, respecto a esta plantea: “*Es como si fuera solo en el mundo, con muchos mundos, siento que nadie me entiende.*” (Niño 7 de 4to, conversación personal, 2024). Frente a este comentario, se sigue enlazando con las figuras descritas anteriormente, puesto que las emociones que generan los procesos son incómodas para los estudiantes. Tal vez se sienten excluidos, dentro de un proceso que no debería serlo y en lo evidenciado pareciera que la institución está preocupada por cumplir con procedimientos estandarizados y normativos, aunque podría estar obviando a los sujetos y sus subjetividades directamente implicadas.

Figura 10

Solo en el mundo de muchos mundos.



Nota: Elaboración gráfica, de niño siete de grado cuarto, 2024.

Para finalizar con la presentación de este eje, se encontró información importante respecto a la categoría ***Vivencia del ser sujetado o libre: sentido de agencia o de imposición en las decisiones que se toman sobre su educación.*** En el ejercicio realizado con grado tercero los estudiantes preguntaron a los compañeros de otros cursos: “¿Te consideras una persona de inclusión?”; las respuestas a esta pregunta fueron “Si, porque estoy presto a enseñar, aprender sin importar, sexo, edad o condición”, “Si, porque tengo gafas.”, “Creo que todos tenemos dificultades” (Voces recogidas por los estudiantes de tercero, 2025).

Las respuestas evidencian que hay una sujeción por parte de los entrevistados en el reconocimiento de los sujetos de inclusión de la institución desde la relación a la diferencia notable o física, o desde el déficit por la respuesta que hace referencia a las dificultades, como se ha estigmatizado históricamente a los sujetos de inclusión. A diferencia de estas perspectivas, la primera respuesta hace un reconocimiento de ser sujeto de inclusión por los vínculos que se crean con otros.

Por otro lado, desde la pregunta circulada a los y las docentes, mediante indagación suscitada por los estudiantes referente a: “¿Es importante que los estudiantes reciban el mismo trato? ¿Por qué?”. Los docentes respondieron: “No, porque cada uno es diferente a otro.”; “Si, es importante porque todos tienen los mismos derechos.”; “Si, es importante porque se garantiza la equidad, el respeto y la

justicia.”; “Es muy importante que todas y todos los estudiantes reciban el mismo trato porque son seres humanos que deben ser tratados sin discriminación a sus derechos y tener las mismas oportunidades.”

(Voces recogidas por los estudiantes de tercero, 2025).

Frente a las respuestas recibidas se dialogó con los estudiantes, uno de ellos respondió que *“creo que es bueno que nos traten igual, porque cuando nos tratan diferente los demás compañeros molestan.”*

(Niño 2 de 3ro, Conversación personal, 2025). Se puede decir respecto a la respuesta del estudiante, que de algún modo están sujetos a las miradas y conceptos que tiene sus pares o los adultos frente a ellos, sujetas a que los definan, los caractericen y encasillen.

Para terminar con la recuperación del proceso vivido, es pertinente hablar del ***Eje 3: Expectativas sociales frente a los procesos de inclusión.*** En primer lugar, para la categoría ***Conocimiento de los procesos de inclusión: qué comprenden, qué saben, qué entienden por inclusión.*** Se recogió la experiencia con la pregunta *¿Conoces que es la inclusión educativa en el IPARM?* dentro de las respuestas se encontró: *“es garantizar el derecho a la educación sin importar sus características, personales, sociales y culturales.”; “que es la limitación física de otras personas.”; “Aceptar todo tipo de estudiantes.”; “Es que a cada estudiante el colegio le debe atender en sus necesidades para que como los demás desarrollo sus capacidades.”* (Voces de estudiantes de distintos grados recogidas en el marco del Taller de las diferencias, 2025).

Las voces recogidas dan cuenta de que los estudiantes tienen la mirada de sujeto de la diferencia, pero no de sujeto de la inclusión. Se destaca que la educación inclusiva es para aquellos que requieren un apoyo adicional porque sus características físicas lo evidencian, Se comprende educación inclusiva también como un derecho que tienen las personas para que puedan “desarrollar capacidades” para la vida. A la par, se considera que está anclado a la mirada capacitista que tienen las instituciones y la sociedad, ideas que se siguen reproduciendo aún en generaciones que vienen.

Continuando con este eje, surge la figura 11, al elaborar esta imagen junto al estudiante se posibilitó la opción de grabar su voz, al preguntarle respecto a la imagen sitúa desde lo físico el reconocimiento de la inclusión. Argumenta: *“Me parece poco inclusivo que en algunos espacios hayan*

rampas, pero antes de llegar a ellas, hay un altibajo que imposibilita subir a las demás personas.”

(Grabación estudiante de 4to, conversación informal, 2025)

Figura 11.

Deberían quitar el altibajo, no es inclusivo.



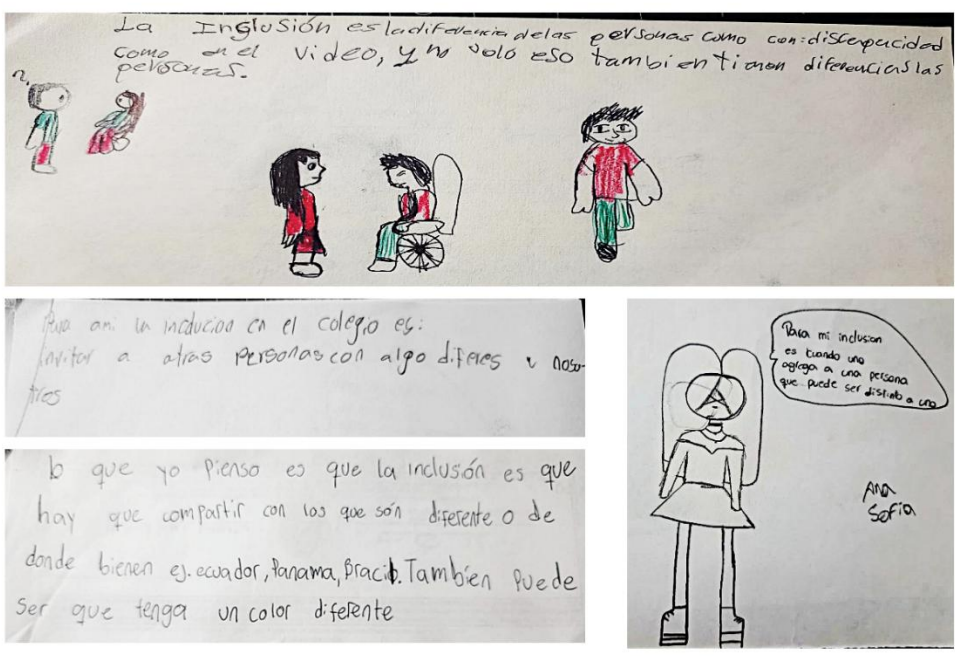
Nota: Elaboración gráfica, de estudiante de cuarto en el ejercicio de grabación, 2025.

Respecto a la apreciación y figura que elaboró el estudiante, se podría interpretar de acuerdo con los ejes y categorías descritas anteriormente que, los estudiantes leen a los sujetos de la inclusión o la inclusión en el colegio desde lo físico, de nuevo, los procesos son visibles en aspectos que pueden ser tangibles, pero se desconoce los demás procesos.

Siguiendo con la descripción de esta categoría las figura 12 y 13 siguen por la línea de evidenciar la inclusión desde lo diferente y esto llevó a replantear en este estudio, si debía cambiarse en el análisis la alusión a los *sujetos de la inclusión* a los *sujetos de la diferencia*, lo cual se discute en las reflexiones de fondo. También dentro de lo expresado en estas representaciones se encuentran que los comentarios de los estudiantes frente a lo que perciben que es la inclusión, se refieren al compartir o estar junto a las personas que son diferentes.

Figura 12

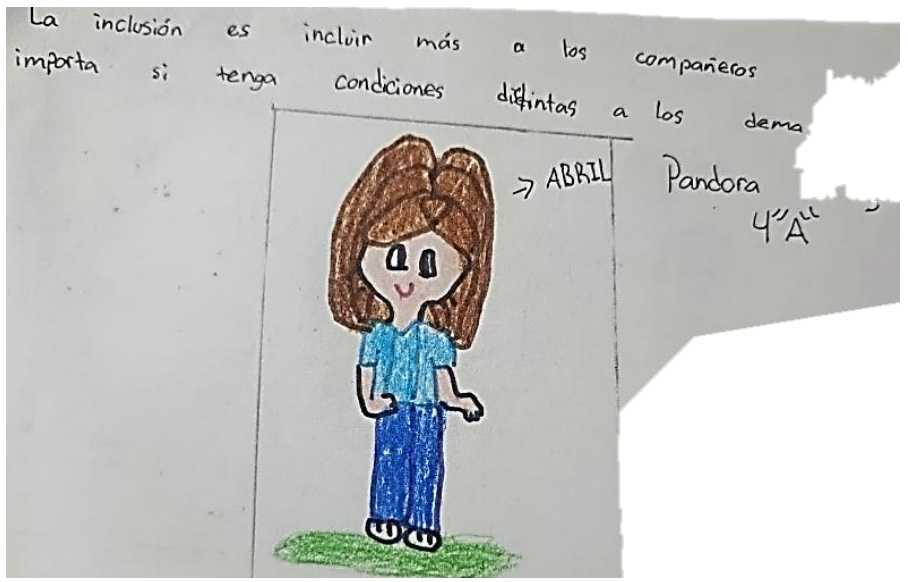
Inclusión: es estar con los que son diferentes.



Nota: Elaboración de distintos estudiantes de grado cuarto, 2024.

Figura 13

Incluir a personas distintas.



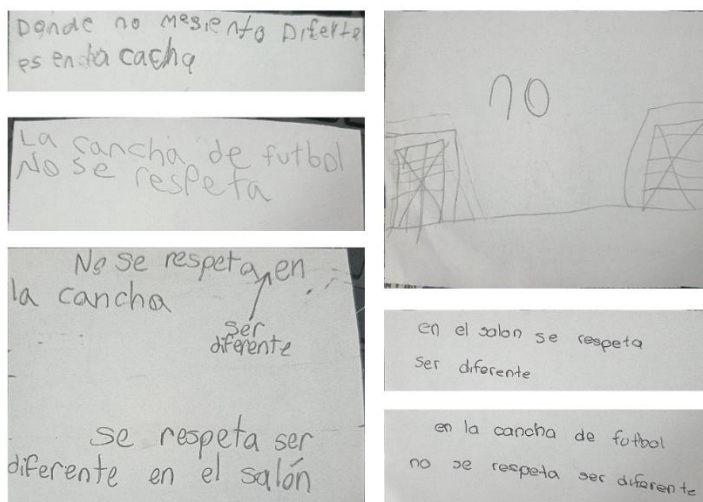
Nota: Elaboración gráfica de estudiante de cuarto, 2024.

Para dar continuidad del eje, en la categoría *Proyecciones y expectativas para el futuro: qué esperan que cambie o mejore en sus trayectorias educativas*, se realizó en uno de los talleres un ejercicio con los estudiantes de grado tercero, respecto a esos lugares de la institución que les parecían inclusivos o no, en las expresiones registradas en las figuras a continuación, se puede evidenciar qué lugares no lo son. Hablan de la cancha del colegio, es un lugar en el que quisieran que se respetara ser diferente, ser pequeño y querer jugar otras cosas como lo expresó uno de los estudiantes “*Me gustaría que se pudiera estar tranquilo en este lugar del colegio y ser uno mismo*” (niño 3 de 3ro, Conversación informal, 2025).

Al respecto los estudiantes quisieran que se pudieran cambiar las dinámicas de algunos espacios en lo que habitan en el colegio para que se respeten más las diferencias y se validen quienes son sin importar sus edades o gustos.

Figura 14

¿En las canchas se respetan las diferencias?



Nota: Elaboraciones gráficas y escritas de distintos estudiantes de grado tercero, 2025.

Reflexión de fondo

Como establece Jara (2018) la reflexión de fondo en la sistematización de experiencias representa un momento esencial para comprender el sentido profundo de lo vivido. No se trata únicamente de narrar o describir los hechos, sino de interpretar críticamente lo ocurrido, preguntándose por las causas, las

relaciones, las tensiones y los aprendizajes que emergen de la práctica. Según Jara (2018), este momento busca responder a la pregunta fundamental ¿por qué sucedió lo que sucedió?, orientando la mirada hacia los factores que configuran las dinámicas educativas y sociales dentro de la experiencia.

Desde esta perspectiva, la reflexión de fondo permite trascender la descripción para construir conocimiento a partir de la práctica, articulando lo individual con lo colectivo, lo vivido con lo teórico y lo emocional con lo pedagógico. En el contexto de la educación especial, este ejercicio adquiere relevancia, pues posibilita reconocer las voces, emociones y vínculos que intervienen en los procesos de inclusión, otorgando sentido a las acciones y resignificando las experiencias desde una mirada crítica, sensible y transformadora.

Así, reflexionar en profundidad implica asumir una actitud de aprendizaje permanente, en la que se comprende la práctica no como un conjunto de hechos aislados, sino como un entramado de relaciones que permite repensar el quehacer docente y proyectar nuevas formas de acompañamiento más humanas e inclusivas.

¿Qué dice la experiencia recogida?

Para comenzar con la reflexión de fondo, es importante situar al lector en lo que se pretendía recoger y lo que se recogió. La información que se pretendía rastrear fue la participación de los sujetos de la inclusión dentro de sus propios procesos de inclusión. No obstante, al realizar los ejercicios recogida, x Esto fue algo que se evidenció desde la observación participante en las prácticas y los procesos de interacción generados para analizar el tema con los estudiantes.

Ahora, frente a la relación sujetos-inclusión, centro del análisis, se identifica desde las descripciones realizadas por los estudiantes y rastreo desarrollado por estos frente a las voces de los docentes que los estudiantes, sujetos a la inclusión, están inmersos en las dinámicas de inclusión o más bien se vinculan a estas, luego de ser planificadas o diseñadas por los adultos, esto en el marco del

Decreto 1421 de 2017. Sin la implicación directa de los estudiantes en la configuración o seguimiento a estas.

De otra parte, como se presenta en el anterior apartado, frente al Eje 3 en la categoría Conocimiento de los procesos de inclusión: qué comprenden, qué saben, qué entienden por inclusión, surgió el concepto de *sujeto de la diferencia*, al inicio de este estudio se estaban rastreando las miradas y percepciones de los sujetos de inclusión, no obstante, no se hallaron sujetos de la inclusión sino sujetos de la diferencia, que se podría definir desde la perspectiva de Soler (2019)

Las diferencias de los estudiantes, comprendidas como necesidades, están presentes tanto en el ámbito personal como institucional. Desde este último, al focalizar en las necesidades y en estas como deficiencias o problemas, se da una continuación a la división de los estudiantes entre normales sin necesidades y anormales con necesidades. Esto refuerza la división establecida en el sistema educativo entre estudiantes comunes y especiales, con NEE (Necesidades Educativas Especiales), de inclusión, con capacidades diferentes y otros términos eufemísticos. (p. 132)

Esta realidad concuerda con la perspectiva observada al inicio de la práctica en 2023-2, al encontrarse referencia a estudiantes que presentaban unas características en torno a discapacidad o diagnósticos de salud mental, desde la enunciación de los sujetos que estaban en el “cuadro de inclusión”, denominado así por los directivos y docentes. De otra parte, es una realidad que contrasta con la idea que se tenía desde el presente estudio frente a sujetos de la inclusión, como sujetos que hacían parte en la inclusión en respuesta a lo que la institución percibía de los sujetos, sus necesidades y diferencias.

Esta perspectiva que emergió en el estudio acerca de sujetos de la diferencia, se considera que es injusta, desde la mirada de *injusticia de reconocimiento*, según Soler, Martínez y Peña (2018):

La ausencia de reconocimiento o el reconocimiento erróneo producen y promueven limitaciones; algunas personas y grupos se ven impedidos para interactuar en condiciones de paridad, bien porque no viven en escenarios que valoren pública y positivamente las

diferencias y heterogeneidad de todo o cualquier orden o porque desde la imposición de valores de grupos privilegiados viven modos de dominación. (p. 53)

El reconocer a los sujetos desde esas diferencias, deficiencias o lo que los hace salir de las normas establecidas socialmente, legitima y estigmatiza en lugar de generar un bienestar, que es lo que se espera con los procesos de inclusión que se adelantan en las instituciones.

Enlazado con lo anterior, se considera que la experiencia para los estudiantes sujetos de la inclusión o de la diferencia, sería grata si fueran reconocidos, pero no reconocidos desde lo que los hace ser distintos sino desde quienes son ellos, que les gusta, que les interesa y sus perspectivas del mundo. Retomando un poco a Soler (2019), en su tesis doctoral donde habla de los sujetos reconocidos, protegidos y peligrosos se destaca que:

El reconocimiento de los estudiantes (..)y la desestimación de aspectos patológicos que los definían y opacaban recorrieron un camino desde las aproximaciones personales y casi privadas entre algunos sujetos, hasta una extensión más amplia dentro del contexto escolar en el cual otras relaciones intersubjetivas se vieron afectadas. (p.115)

Frente a esta postura, se considera que la institución debe hacer énfasis con la comunidad educativa respecto a cómo se reconocen a los sujetos y desde qué mirada se les están leyendo. Si se empieza ver a los sujetos desde las cosas que los definen como personas y no desde el déficit, la relación entre pares podría cambiar, así como la perspectiva de la comunidad educativa frente a las diferencias.

Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos expuestos con anterioridad también surge la necesidad de pensar en los sujetos protegidos definidos por Soler (2019), quienes aparecen cuando la institución asume la lógica del cuidado, de la asistencia o tutela hacia ciertos estudiantes, como definiendo que estos sujetos son “protegidos no tanto como sujetos activos de derechos, más bien como objetos de intervención, a los que su diferencia se asume como vulnerabilidad que debe ser resguardada.” Esta perspectiva, implica que el estudiante es visto como alguien que necesita que las normas, ajustes y apoyos actúen a favor suyo, pero no se ve como alguien que necesariamente pueda decidir o participar en la construcción de su trayectoria escolar.

Desde esta mirada el sujeto protegido, tiene la doble condición de estar incluido y estar diferenciado, pues se le reconoce como alguien distinto del “normal”. Como afirma Soler (2019), esta forma de “protección” realza la diferencia y a la vez puede limitar la agencia del estudiante, al enmarcarlo en una posición dependiente o complementaria dentro de la institución (p. 135).

Ahora bien, frente a estos planteamientos, también es necesario pensar, ¿es justo que estos sujetos de la inclusión/diferencia sean a quienes debe proteger la institución?, ¿La institución debería proteger a todas y todos los estudiantes que son sujetos de la diferencia? Con relación a esto, desde la información recogida a partir de la pregunta generada a los estudiantes y a la comunidad sobre si son sujetos de la inclusión; se debe anotar que en la mayoría de los casos, la respuesta fue negativa, pues se enmarcan en el reconocimiento erróneo que se ha dado respecto a los sujetos desde las normativas, estigmas y lo que la institución ha dado a conocer como ejercicio de inclusión, para los diferentes, los “anormales”.

Al respecto se considera que desde una perspectiva centrada en la persona, en reconocerla desde quien es y no desde lo que la hace “diferente”, todos los sujetos serían de inclusión, ¿no es acaso la inclusión una estrategia para todas y todos donde se pueda convivir en un mismo espacio respetando y entendiendo las particularidades?. La lectura que tiene la institución de lo que es inclusión, es que solo es para los distintos o solo para quienes su diferencia es notoria, sin embargo, frente a lo evidenciado en el proceso de prácticas y la perspectiva personal, todas las personas tienen diferencias y por eso son merecedoras de cuidado y reconocimiento, donde no se les invisibilice o se les desconozca de quienes son como personas.

Dando continuidad con el reconocimiento que se ha dado de manera errónea, es importante dedicar un apartado una parte de este análisis a lo que ocurre con la participación, puesto que, al hacer el rastreo de la información e intentar recoger esas experiencias de participación, se evidenció que hay un desconocimiento de los sujetos acerca de cómo se dan los procesos, como se vinculan y qué se está garantizando al momento en el que estos procesos se estén llevando a cabo en la institución.

Se considera que para que los sujetos a futuro pasen de participaciones simples, actualmente presentes, a participaciones consultivas, proyectivas y alcance de niveles de metaparticipación definida,

como lo plantea Trilla y Novella (2001); es necesario construir escenarios en que los niños y niñas generen sus propios espacios y mecanismos para participar, reclamando su derecho a una participación protagónica. Se requiere entonces, que se haga un reconocimiento justo y situado de los estudiantes como personas, esto teniendo en cuenta que al intentar recoger las perspectivas de participación dentro de los procesos no se evidenciaron en el proceso vivido, sino unas pequeñas lecturas desde el reconocimiento erróneo expuesto anteriormente.

En la recuperación del proceso, respecto al eje 1 en la categoría **Relación con figuras escolares (docentes, orientadores, pares): cómo se construyen los vínculos en relación con la inclusión**, se evidenció que los adultos reconocen que los estudiantes no son quienes hacen ese vínculo a los procesos de inclusión, sino que son ellos, los adultos, quienes toman parte y decisión por los estudiantes en estos procesos. Aquí hay una injusticia de participación, y cuando esto sucede según Soler (2019)

Al estar excluidas de algunos derechos otorgados por la misma sociedad, reducen el respeto hacia sí mismas y la capacidad de relacionarse como iguales, aunque posean los mismos derechos que otros ciudadanos. (...) La participación se reconoce como un bien inherente a la condición de sujeto y acción procedimental que complementa otras dimensiones de justicia: la distribución y reconocimiento. (p.55)

Esta injusticia se evidenció en el desarrollo de la práctica pedagógica en la institución, donde se observó que al realizar el acompañamiento en los procesos de inclusión, estaban presentes las voces de los padres, los orientadores, los distintos profesionales de apoyo, las directivas, pero no la de los estudiantes. Se actuaba y decidía por ello de manera constante, ejecutando apoyos, flexibilizaciones, rutas y ajustes sin dar conocimiento a los estudiantes de estos. En las reuniones de construcción del PIAR la voz de los estudiantes también estaba ausente; siendo así sujetos receptores y pasivos.

De acuerdo con esto, se considera que los educadores especiales en formación se pregunten si se quiere construir una sociedad más justa ¿debería ser necesario dar la posibilidad a los sujetos que tomen sus propias decisiones frente a los procesos de inclusión?. El rol del educador especial o docente de apoyo en este caso debería ser defender la voz de los estudiantes frente a esos procesos y decisiones que les

afectan y se están tomando sin ellos; propiciar escenarios en que estas voces sean escuchadas. El aportar a la institución en el reconocimiento de los estudiantes desde una perspectiva de sujetos de derechos y no desde las dificultades que presenta, es necesario.

Ahora bien, es un aspecto central, pensar en lo que ocurre con los sujetos cuando no están participando realmente en el proceso, y es que, en conversaciones personales con algunos se sienten ignorados, silenciados y hay muchas de las acciones o ajustes que plantea la institución con las que no están cómodos o de acuerdo con ello y sigue esa voz silenciada. Aquí también tendría una actuar el Educador Especial en generar estrategias para que estos procesos en la institución y en todas las instituciones que se transiten se hagan con los sujetos y no sin ellos.

En busca de otras realidades, sujetos con voces válidas.

En concordancia con lo descrito, se considera que los educadores y agentes educativos deben tener una formación potente en justicia social para poder abogar y ser la defensa de los sujetos que tal vez por si mismos no pueden defenderse; analizar y reflexionar la reproducción o no de las injusticias desde el rol y desde el bienestar que se le puede estar generando a los estudiantes que son la mayor preocupación de un educador.

Este trabajo de grado aporta al grupo de Diversidades Educación y Formación, en la línea de investigación de Cultura, Educación y Políticas, debido ya que cuestiona las prácticas de los sujetos de la educación, (entendida desde esta perspectiva como los docentes), en los procesos de educación inclusiva que se realizan en las instituciones. Adicionalmente, apuesta por reconocer la importancia de la participación de los sujetos de inclusión dentro de los procesos que se le implica, y por el reconocimiento de las voces invisibles. Se considera que este trabajo de grado apertura la reflexión en torno a las voces de los estudiantes dentro de los procesos educativos, no exclusivamente en los procesos de inclusión, sino en todos los procesos que se les vincula.

En cuanto a la formación como educadores se considera que además de pensar en los sujetos desde la dimensión social de reconocerlos como personas y no desde su diagnóstico, también debe estar

presente el ideal de que los sujetos puedan expresarse. Ya que, debido a la inmediatez y el afán de dar cumplimiento con lineamientos o ruta que requiere la institución, sin que sea algo intencional y más bien en una forma que se naturaliza, como futuras educadoras especiales y educadoras especiales en ejercicio, se olvida la voz más importante del proceso que es la de los sujetos.

En línea de lo anterior, también es necesario pensar en lo que a raíz de estos cuestionamientos planteados en este trabajo queda para seguir trabajando en los distintos contextos y es fortalecer el reconocimiento y participación de los sujetos, de nuevo desligado de un diagnóstico o condición de vida particular. Ya que como se evidenció anteriormente, al hacer un reconocimiento de los sujetos desde la mirada del déficit y del diagnóstico, no se reconoce realmente quien es y esto genera un sesgo en la comunidad que lo rodea ya que este tipo de reconocimientos son los que circulan y se comparten más habitualmente en contextos educativos. En ese sentido, lo educadores especiales en formación tendrían que inspirar en la comunidad ese reconocimiento de los sujetos desde el ser y promover junto a la comunidad educativa que los espacios diseñados para discutir aspectos de la vida escolar de los sujetos se realicen en primera medida con ellos, diseñando estrategias apoyos y flexibilizaciones desde sus intereses y desde lo que requiere realmente.

Al respecto se considera, que la participación de los sujetos en el IPARM en los procesos de inclusión puede ser activa; de modo que se convierte en un requerimiento recoger las necesidades reales de los estudiantes en busca de una mejora en la implementación de los procesos de inclusión de la institución, donde los sujetos sean quienes decidan los procesos y acciones que se tendrán en cuenta y hagan seguimiento a las mismas no que los sujetos deban amoldarse a los procesos impuesto por la institución. Que la institución reconozca a los sujetos como interlocutores válidos, y las estrategias puedan construirse en conjunto teniendo en cuenta el saber del docente y las necesidades de las y los estudiantes.

Se recomienda así a partir del proceso desarrollado, que la institución empiece a llevar a cabo estos procesos con los estudiantes, y podría hacerlo de manera progresiva dando un reconocimiento desde

el ser como persona de estos sujetos y posteriormente, haciéndolos parte de la construcción de los PIAR o de las estrategias para inclusión. De este proceso queda, que los estudiantes tiene mucho que decir frente a las acciones que toma el adulto frente a lo que es lo adecuado o no para él o ella, puesto que quien conoce qué necesita y qué es lo que requiere, es el estudiante. Con esto no se quiere desconocer que el maestro tiene unos saberes válidos que aportan al conocimiento y crecimiento de los estudiantes, se considera que el maestro debe reconocer la voz del estudiante como válida y trabajar junto al estudiante para construir procesos de inclusión educativa donde la voz del estudiante sea reconocida.

Es de anotar los hallazgos e intenciones que se describen en este estudio serán presentados al IPARM, en especial a los estudiantes como centro del proceso y se darán a conocer próximamente mediante artículo a publicar en el Magazín LEE la LEE de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional, actualmente en proceso de elaboración.

Ahora, más que como cierre de este proceso, desde la perspectiva situada, se invita a todo lector, institución y comunidad en la que se vinculan los sujetos de la inclusión a apropiarse como principio fundamental y centro de los procesos que *la voz del estudiante debe ser validada en todos los ámbitos, de principio a fin en lo que se plantee; con ellos, no solo para ellos.*

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollando escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea Ediciones.
- Betancourt, A y Díaz, E. (2015). Voces al borde. Polifonía de la memoria. Propuesta pedagógica para fortalecer la expresión oral y escrita, desde las historias de vida de los estudiantes, en condición de vulnerabilidad, de la I.E.M. Francisco José de Caldas. Informe final de Trabajo de Grado. Universidad de Nariño, Pasto. Tomado de: <https://sired.udenar.edu.co/8586/>

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación en el nuevo siglo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 15–33.
<https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Carrera, B y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural *Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carrillo, A. T., & González, L. C. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Comité de derechos económicos, sociales y culturales. (2009). Observación general N.º 21 sobre el derecho de toda persona a participar en la vida cultural. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/.../E.C.12.GC.21.Rev.1-SPA.doc>
- Comité de los derechos del niño. (2009). Observación General N.º 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2022b). Recoger las Voces de los y las Estudiantes para Favorecer la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000100011>
- Echeita, G. (2006). Inclusión y exclusión educativa: algunas consideraciones críticas. *Revista de Educación*, 340, 47–67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/25377>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A theoretical concept for understanding the lived experience of learners. *Culture & Psychology*, 20(1), 31–48.
<https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 31-61 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=634145>

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 222–244). Universidad Nacional Autónoma de México. https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/foucault_el_sujeto_y_el_poder.pdf

Fraser, N. (2006). Reescalar la justicia: repensar la justicia en un mundo globalizado. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 27, 9–24.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RFPP/article/view/46617>

Jara, O. (2001). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*.

ALFORJA. https://www.alforja.or.cr/sistem/docs/jara_sistematizacion.pdf

Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones.

<https://www.alboan.org/descarga/2057/para-sistematizar-experiencias>

Jara, O. (2018). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de:

https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

León Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial, Fundación ONCE. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>

Martínez, A. (2020). Educación inclusiva y justicia social: transformaciones necesarias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1–20.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/41709>

Mata Solís, L. D. (2019). El taller como técnica de investigación cualitativa. *Investiga*.

<https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>

Mata Solís, L. D. (2019). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa: entrevista focalizada y entrevista semiestandarizada. *Investiga*. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/>

Meneses Jiménez, M. T., & Cano Arana, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida (I). *Nure Investigación*, 37, 1–12.

<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/424/415/>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017. Recuperado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2010). La escuela y la equidad educativa: hacia una educación inclusiva.

Revista Inclusiva, 4(1), 1–15. https://revistas.ucevaldeparaguay.edu.uy/revistainclusiva/article/view/4_1_001

Normas APA. (2020). ¿Cómo citar una imagen o fotografía? *Normas APA (7ª edición)*. <https://normas-apa.org/referencias/citar-imagen-o-fotografia/>

Normas APA. (2020). Citar comunicación personal – Referencia bibliográfica. *Normas APA (7ª edición)*.

<https://normas-apa.org/referencias/citar-comunicacion-personal/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2001). La participación infantil y juvenil: una mirada desde la pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 113–131.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. Disponible en:

<https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Parrado, J. (2020). EXPERIENCIAS Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. Tomado de:

http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12385/Experiencias_y_procesos_de_subjetivacion_de_estudiantes_con_discapacidad_intelectual_en_procesos_de_inclusion_educativa.pdf?sequence=10&isAllowed=y

- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
<https://www.marcialpons.es/libros/la-experiencia-etnografica/9788449323142/>
- Rodríguez, M. J. (2025, marzo 9). El compromiso social también se educa. El País.
<https://elpais.com/extra/colegios/2025-03-09/el-compromiso-social-tambien-se-educa.html>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 4, 2011, pp. 114-125. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156008.pdf>
- Santos, B. de S. (2010). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (im)posible*. Novedades Educativas.
- Soler Martín, C., Martínez Pineda, M. C., & Peña Rodríguez, F. (2018). *Educación para la justicia social: rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://editorial.upn.edu.co/producto/educacion-para-la-justicia-social/>
- Soler, C. (2019) *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Tomado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10111>.
- Trilla, J y Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. Revista Ibero Americana. Edición 26. Tomado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). *La participación infantil y juvenil: una mirada desde la pedagogía*. Fundación Pere Tarrés.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Universidad Nacional de Colombia. Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. (2019). *Proyecto Educativo Institucional* [Archivo PDF].
http://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI_IPARM.pdf


Universidad Pedagógica Nacional (2022). *Grupos y líneas de investigación*. Tomado de

<https://educacion.upn.edu.co/grupos-de-investigacion-6/>

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado.

https://docs.google.com/document/d/1FOHh94dDdtKGeJuQxDJrQWOwR7u_9HY6/edit?usp=sharing&oid=108315515557969658026&rtprof=true&sd=true


	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR022INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 4	

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 Ley 1098 de 2008 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0548 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Educación
Título del proyecto de investigación	Voces invisibilizadas de los sujetos de la Inclusión, camino hacia la Participación
Descripción breve y clara de la investigación	Esta investigación está centrada en reconocer las voces y sentires de los estudiantes en cuanto a los procesos de inclusión que hay en el IPARM y como es su participación en estos. Lo anterior, a partir de la pregunta: ¿Qué conocen los estudiantes del marco de Inclusión que se maneja en el país a nivel educativo?, ¿Qué caracteriza sus subjetividades dentro de los procesos de inclusión y las configuraciones que hacen como sujetos de la inclusión?
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Puede que algunas de las voces recolectadas en esta propuesta no se incluyan en el documento final que recoge la investigación, esto debido a la intención y proyecciones del trabajo de grado. Ante la particularidad de la información que se va a recolectar, la cual se considera sensible y puede estar vinculada a integrantes de la comunidad del IPARM o dinámicas de la institución, se cambiarán los nombres de los participantes en el documento final optando por el uso del anonimato o seudónimos para proteger la integridad de los participantes. No obstante, los relatos y las experiencias podrán llegar a relacionar situaciones o vivencias propias de la comunidad del IPARM. En tal caso, desde la investigación se determinará que información se pondrá de forma pública y cuál no. Los resultados de la investigación y todo lo que le compone podrán ser visualizados a partir del Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y de los productos que se creen con los participantes en el IPARM. Siempre se considerarán de orden académico, no comercial. Las interacciones con los estudiantes se darán en el IPARM sin afectar el proceso educativo que adelantan.
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Se espera que los estudiantes tengan una voz presente en los procesos de inclusión en los que están inmersos, y puedan participar de reuniones, toma de decisiones, construcciones de protocolos, entre otras acciones que hacen parte de estos procesos.

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR00SMV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 4	

	Dar a conocer las voces de los sujetos de la inclusión desde la perspectiva de "todo de nosotros, con nosotros". (versión del slogan de la Convención de Derechos de personas con Discapacidad, 2006) Debido a la participación se pretende la formación de los estudiantes como sujetos políticos, que reconozcan su papel activo e importante en la sociedad.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Marielen Sofía Salazar Abril		
	Nº de identificación: 10005689760	Teléfono:	3246872684
	Correo electrónico: mssalazar@upn.edu.co		
	Dirección: Calle 4 B #53D – 05, Barrio Galán. Localidad de Puente Aranda.		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía Nº _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____


Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de identificación	N°
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(s) 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.

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR0025NFV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 3 de 4	

9. Sobre esta investigación me existen los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figure en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:


Nombre del testigo: _____
Nº de identificación: _____
Teléfono: _____

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: _____
Nº identificación: _____
Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR002IMV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 4 de 4	

Yo _____, estudiante del IPARM, identificada (o) con documento de identidad N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y
Declaro que:

1. He sido invitado a participar en las actividades 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 este estudio.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de este estudio.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los integrantes del espacio de Práctica de la Licenciatura en Educación Especial 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 integrantes del espacio de Práctica de la Licenciatura en Educación Especial para que utilicen la información y las grabaciones de audio que se generen en el marco de este estudio.
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:

Apéndice B. Carta al participante.

https://docs.google.com/document/d/10Cho9VRuU14_qgZBvDvjwCW7QeyARIRq/edit?usp=sharing&ouid=108315515557969658026&rtpof=true&sd=true



CARTA AL PARTICIPANTE

Hola, mi nombre es Marielen Salazar, soy integrante del equipo de Miradas Diversas, de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, y estoy llevando a cabo un proyecto en tu colegio para conocer qué sabes de la inclusión que adelanta el IPARM y como ves los procesos que se relacionen con esta. Para ello, vamos a emplear dos estrategias, la primera, es una entrevista, en donde en algunos casos tú serás el entrevistador o entrevistadora y en otros yo; en la que quisiera grabar tu voz, a partir de unas preguntas puntuales sobre esto de la educación inclusiva en tu colegio. La segunda, es un proyecto con fotos, desde estas, me gustaría que fueras el fotógrafo o fotógrafa y me contaras historias que has vivido siendo estudiante. En este proceso siempre te acompañaré, resolveré tus dudas y te avisaré con anticipación cuando nos encontremos y el lugar, estos encuentros no afectarán en tus procesos académicos.

Al final de todo esto, quisiera que construyamos juntos desde tus propuestas y de las de otros compañeros y compañeras que participarán, algo sobre este tema. Tengo algunas ideas se me ocurre que podemos hacer, contar historias con un podcast, hacer un mural con las fotos que tomes... ¿A ti qué se te ocurre?

¿Qué harás?

- Contar tus vivencias en el colegio, las que te han gustado y tal vez las que no, nadie lo sabrá este es tu espacio seguro.
- Analizar problemáticas del colegio y buscaremos soluciones.
- Puede que nos inventemos nuevas historias y proyectos para que todas y todos hagamos que el colegio sea más chévere.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos saber tu opinión.

¿Es obligatorio?

No, si no quieres participar, no pasa nada. También puedes dejar de participar en cualquier momento.

¿Habrá problemas si no participas?

¡Para nada! No hay castigos ni consecuencias si decides no participar. ■

¿Tus respuestas serán privadas? Sí, todo lo que respondas será confidencial y sólo se usará para este proyecto.

Si te interesa el proyecto y quieres participar, por favor diligencia el consentimiento que adjuntamos.

Además, si quieres, puedes responderme con una nota o carta breve, donde me cuentes, ¿Por qué quieres participar?

Apéndice C. Programación de sesiones de acompañamiento a los cursos.

	Jueves	Viernes
Hora	3/04/2025	4/04/2025
9:00	Marielen: Acompañamiento y dialogo con docente de 8A sobre procesos de estudiante S	Marielen: Acompañamiento y dialogo con docente de 7b sobre procesos de estudiante A
10:00	Marielen: Acompañamiento y dialogo con docente de 9A sobre procesos de estudiantes.	Marielen: Acompañamiento y dialogo con docente de 9B sobre procesos de estudiantes.
11:00	Marielen: Acompañamiento y dialogo con docente de 9A sobre procesos de estudiantes.	Marielen: Acompañamiento y dialogo con docente de 9B sobre procesos de estudiantes.

Apéndice D.

Planeación de sesiones grupales en los descansos.

FECHA	28 de septiembre/ 2023
TEMÁTICA	¿Cuál es tu espacio o lugar seguro?
LIDERES A CARGO	Marielen Salazar, VOM, PCV
ENCARGADOS DE LA SESIÓN	Marielen Salazar, VOM, PCV
DIRIGIDO A	Básica y media
FUNDAMENTO CONCEPTUAL	<p>¿Qué son los Espacios seguros?</p> <p>Son aquellos que tienen como objetivo generar espacios de bienestar y comodidad, en dónde la persona se siente apropiado y con la confianza de abordar temas en los que no hay lugar para juicios, prejuicios, barreras o discriminaciones frente a las distintas posturas, pensamientos, sentimientos o emociones. Es un espacio con atmósfera de libertad y pertenencia que resguarda de cualquier daño físico, emocional o verbal. (Biddle y Castello 2021, p. 4).</p> <p>En los espacios seguros las personas se sienten acogidas, aceptadas de forma incondicional, no hay lugar para castigar los errores o equivocaciones, por el contrario, hay espacio para expresar, preguntar o proponer ideas, posibilitando un crecimiento integral, relaciones sanas y encontrar ayuda ante diferentes situaciones de conflicto.</p>
PROPÓSITO	Propiciar un espacio de interacción con los y las estudiantes de básicas y bachillerato del colegio IPARM, mediante el cual se identifiquen necesidades o problemáticas vivenciadas relacionadas con situaciones psicosociales.
METODOLOGÍA	Elaboración de mural, un espacio para compartir. Se contará con dos espacios, una para interacción con estudiantes de primaria y uno para estudiantes de bachillerato. La participación de los estudiantes se orientará desde la pregunta ¿Cuál es tu espacio o lugar seguro en el IPARM?, se busca con esta invitar a conversar sobre qué es un espacio seguro, dibujar o representar de algún modo la respuesta en el mural. Al rededor de esta actividad pueden surgir diálogos con los estudiantes que posibiliten conocer situaciones que les atraviesan, inquietudes y similares.
DURACIÓN	Tiempo del descanso/ 30 minutos
ESPACIO EN LA INSTITUCIÓN	Alrededor de las canchas, delimitando los espacios para primaria y bachillerato
MATERIALES	Papel Kraft. Marcadores. Colores. Temperas. Vinilos. Pinceles.

Apéndice E Taller “Somos diferentes”.

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Especial
Marielen Sofía Salazar Abril

PLANEACIÓN CURSOS DE PRIMARIA

TEMA: Reconocimiento y respeto por las diferencias en el IPARM

OBJETIVO: Recoger las experiencias de los estudiantes frente a los procesos de inclusión de la institución

ACTIVIDADES:

Actividad inicial

Como actividad inicial se pretende que los estudiantes dibujen o tomen fotos de algún lugar de la institución que les parezca que se respeta ser diferente y otro lugar en donde no.

Actividad central.

Para la actividad central, se propone realizar parejas para hacer una entrevista de dos preguntas a alguien de la institución, para luego relacionarlas con el dibujo o foto que tomaron. La idea es que las preguntas se encuentren en una urna y las parejas puedan escogerlas al azar para que cada estudiante tenga la posibilidad de entrevistar a alguien. Las preguntas son:

- Pregunta a la directora: ¿Cómo los estudiantes se vinculan a los procesos de inclusión?
- Pregunta al profesor o profesora de sociales si se considera una persona de inclusión y por qué
- Pregunta a uno de tus compañeros si conoce que es la inclusión educativa en el IPARM
- Pregunta a tu profesora o profesor, si en el colegio los estudiantes conocen los procesos de inclusión
- Pregunta a un estudiante o una estudiante de bachillerato, si conoce de algún compañero que este en procesos de inclusión, y si dice que no, pregúntale si cree que la inclusión debe ser para todas y todos los estudiantes.
- Pregúntense a ustedes mismos o mismas, si alguna vez los adultos han tomado decisiones por ustedes en el colegio
- Pregúntense a ustedes mismos o mismas, si sienten que su voz es importante para el colegio
- Pregúntale al profesor o profesora de ciencias naturales si le parece importante respetar las diferencias humanas y por qué
- Pregúntale al profesor o profesora de español si es importante que todas y todos los estudiantes reciban el mismo trato y por qué

Las respuestas de los estudiantes junto a las imágenes serán pegadas en un espacio visible del salón y en torno a ellas se hará una reflexión frente a la importancia de reconocer las diferencias y la diversidad entre compañeros.

Actividad Final:

Para actividad de cierre se propone ver un cuento llamado “Elmer el elefante”, y se les preguntara de acuerdo con lo evidenciado en la sesión como pueden relacionar el video con las diferencias en el curso. Se propone que escriban algo muy breve para unirlo al cartel que se pondrá en el salón.

Apéndice F. Taller para poyar los procesos en el área de español.



Licenciatura en Educación Especial- Praxis VII
Material orientador en Lectura inferencial
Grado: Séptimo
Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar IPARM

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Realiza la siguiente lectura.

"EL GATO NEGRO" FRAGMENTO

No espero ni pido que alguien crea en el extraño, aunque simple relato que me dispongo a escribir. Loco estaría si lo esperara, cuando mis sentidos rechazan su propia evidencia. Pero no estoy loco y sé muy bien que esto no es un sueño. Mañana voy a morir y quisiera aliviar hoy mi alma. Mi propósito inmediato consiste en poner de manifiesto, simple, sucintamente y sin comentarios, una serie de episodios domésticos. Las consecuencias de esos episodios me han aterrorizado, me han torturado y, por fin, me han destruido. Pero no intentaré explicarlos. Si para mí han sido horribles, para otros resultarán menos espantosos que barrocos. Más adelante, tal vez, aparecerá alguien cuya inteligencia reduzca mis fantasmas a lugares comunes; una inteligencia más serena, más lógica y mucho menos excitable que la mía, capaz de ver en las circunstancias que temerosamente describiré, una vulgar sucesión de causas y efectos naturales. Desde la infancia me destacué por la docilidad y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad. Pasaba a su lado la mayor parte del tiempo, y jamás me sentía más feliz que cuando les daba de comer y los acariciaba. Este rasgo de mi carácter creció conmigo y, cuando llegué a la virilidad, se convirtió en una de mis principales fuentes de placer. Aquellos que alguna vez han experimentado cariño hacia un perro fiel y sagaz no necesitan que me moleste en explicarles la naturaleza o la intensidad de la retribución que recibía. Hay algo en el generoso y abnegado amor de un animal que llega directamente al corazón de aquel que con frecuencia ha probado la falsa amistad y la frágil fidelidad del hombre...

Autor: Edgar Allan Poe

Libro: Narraciones extraordinarias.



2. Cuando hayas finalizado la lectura responde.

¿Por qué crees que la historia se llama "El gato Negro"?

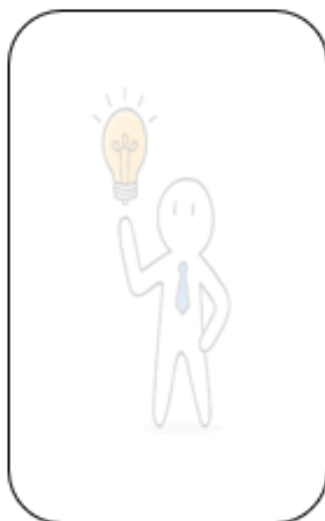
¿Qué sentiste al leer el fragmento del texto "El gato negro"?

Según lo leído en el texto "El gato negro", ¿Qué historia te quiere contar el autor?

¿Qué título le pondrías a la historia en lugar de "El gato negro"?

3. Organiza la información en los siguientes gráficos.

3 ideas principales del texto



2 preguntas sobre el texto



1 reflexión sobre el texto

