

EXPERIENCIAS Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE ESTUDIANTES CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

JENNIFER JULIETH PARRADO MANZANO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
POSTGRADOS  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS  
2020

EXPERIENCIAS Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE ESTUDIANTES CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Presentado por

JENNIFER JULIETH PARRADO MANZANO

Dirigido por

Dra. Carolina Soler Martín

Tesis para optar el título de Magister en Estudios en Infancias

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

POSTGRADOS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS

2020

# Experiencias y Procesos de Subjetivación de Estudiantes con Discapacidad Intelectual en Procesos de Inclusión Educativa

## Contenido

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción .....                                                                                         | 4  |
| Planteamiento de problema .....                                                                            | 6  |
| Objetivo general .....                                                                                     | 9  |
| Objetivos específicos .....                                                                                | 9  |
| Referentes teóricos .....                                                                                  | 10 |
| Antecedentes.....                                                                                          | 10 |
| Procesos de subjetivación.....                                                                             | 15 |
| Procesos de subjetivación en la escuela .....                                                              | 17 |
| La experiencia en los procesos de subjetivación.....                                                       | 19 |
| Referentes metodológicos .....                                                                             | 23 |
| La investigación cualitativa con niños y niñas .....                                                       | 23 |
| Investigación inclusiva .....                                                                              | 24 |
| Herramientas de Recolección de Información.....                                                            | 29 |
| Cartografía social pedagógica.....                                                                         | 29 |
| Fotovoz .....                                                                                              | 33 |
| Entrevista semiestructurada: .....                                                                         | 35 |
| Sujetos participantes en la investigación.....                                                             | 36 |
| Hallazgos.....                                                                                             | 39 |
| Procesos de subjetivación entre aprendizajes y emociones.....                                              | 40 |
| Procesos de subjetivación entre los significados de discapacidad .....                                     | 45 |
| Procesos de subjetivación entre las miradas construidas sobre sí mismos y las impuestas por<br>otros. .... | 49 |
| Procesos de subjetivación entre la evaluación y las “buenas clases” .....                                  | 54 |
| Conclusiones .....                                                                                         | 58 |
| Referencias Bibliográficas .....                                                                           | 60 |
| Apéndice.....                                                                                              | 63 |

## **Introducción**

Entendiendo la subjetivación como un proceso mediante el cual los seres humanos nos constituimos como sujetos expresando nuestras formas de comprender el mundo y de construirlo; el presente trabajo de investigación contribuye al estudio de dichos procesos en estudiantes con discapacidad intelectual en un colegio público de la ciudad de Bogotá. Se hace un abordaje teórico e investigativo que pretende aproximarse a diferentes procesos de subjetivación que presentan la población descrita y de estos en relación con sus experiencias. Estos procesos se relacionan en primera instancia con los factores sociales que determinan y delimitan los procesos de subjetivación y que responden al conglomerado cultural del cual hacen parte; y, en segunda instancia a la influencia que ejerce la escuela como escenario propicio que interviene directamente en dichos procesos. Justamente, el objeto de estudio del presente trabajo es estudiar los procesos de subjetivación presentados en el ámbito escolar en estudiantes con discapacidad intelectual.

Con lo anteriormente descrito, esta investigación logró identificar que el contexto educativo desarrolla un papel trascendental en los procesos de subjetivación de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que la escuela les proporciona escenarios para construir experiencias que provienen de los espacios académicos, de recreación y de interacción con sus pares. Estas experiencias siguen un recorrido por parte de estos estudiantes signado por los protocolos administrativos de matrícula y demás asuntos relacionados que exigen una categorización determinada por su diagnóstico, el cual los etiqueta, despersonificándolos y predisponiéndolos socialmente, identificándolos así como “estudiantes de inclusión” y con esto, “niños problema”. La perspectiva de las maestras frente a la construcción de la subjetividad de los estudiantes con discapacidad, mostró que en ellos existe un imaginario prejuicioso frente a tal circunstancia, que se convierte en una barrera que les impide ver a dichos estudiantes como sujetos activos dentro del proceso académico; asumiendo así posturas de rechazo y obstaculizando una relación fluida y de interacción entre el estudiante y las maestras.

Las herramientas de recolección de información permitieron un acercamiento importante con los sujetos participantes de la investigación, los cuales en un espacio de confianza y de libertad lograron expresar sus experiencias, sentimientos, emociones y su forma de ver y percibir el escenario escolar, escenario que sin duda alguna ha influido en sus procesos de subjetivación y de reconocimiento como persona.

Metodológicamente, el trabajo investigativo se inscribe en un tipo de investigación cualitativa que permitió una aproximación al conocimiento de los procesos de subjetivación de 8 estudiantes con discapacidad intelectual de un colegio público de Bogotá. Estos estudiantes participantes activos de la investigación durante un mes del 2019 e inicios del 2020, pertenecen a un estrato socioeconómico dos, de nivel educativo básico primario, con edades entre los 11 y 15 años y la mayoría de ellos miembros de familias monoparentales con jefatura femenina. Las técnicas de investigación utilizadas en éste trabajo fueron la entrevista semiestructurada, la foto voz y la cartografía social pedagógica, herramientas que permitieron realizar un análisis a profundidad de las voces de los sujetos participantes de la investigación, dicho análisis se realizó a través la metodología de teoría fundamentada, específicamente utilizando la codificación abierta y axial como herramientas que permitieron acercarse a los datos en forma interpretativo y contextual captando así las experiencias en el lenguaje de los sujetos en el ambiente escolar.

Desde el recorrido contextual, teórico y metodológico anterior, esta investigación sugiere cuatro procesos de subjetivación, el primero relacionado con los aprendizajes y las emociones, el segundo construido entre los significados de discapacidad presentes entre los sujetos maestros, estudiantes con discapacidad y sus compañeros; el tercero, interpretado entre las miradas construidas sobre sí mismos y las impuestas por otros; y el cuarto entre la evaluación y las “buenas clases”.

## Planteamiento de problema

A partir de la década de los noventa, Colombia ha construido múltiples políticas y normativas educativas con el fin de dar respuesta a la diversidad de su población en edad escolar. Algunas de estas se centran en el acceso y permanencia de niños y niñas con discapacidad en la escuela con el fin de incorporarlos desde diferentes dimensiones a la sociedad, lo que implica una transformación de las condiciones y prácticas de la escuela actual, que permitan cumplir de manera adecuada, permanente y eficaz con los ideales y metas propuestas por dichas normativas.

En Bogotá son cada vez más los colegios que cuentan con la implementación del programa de inclusión escolar, que si bien tiene antecedentes desde hace varias décadas, a partir de agosto de 2017 con el decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva, ha promovido la atención educativa a la población con discapacidad en los sectores públicos y privados y ha generado un aumento significativo de estudiantes con discapacidad en los colegios públicos como “beneficiarios” de estas directrices<sup>1</sup>. Algunos cuestionamientos sobre el tema siguen una ruta que puede entenderse centrada en las políticas e instituciones, como por ejemplo: ¿La escuela se encuentra preparada para asumir los retos que imponen las políticas públicas?, ¿Las políticas están pensadas desde el derecho a la educación por convicción o, por obligación?, ¿Se piensa en el cambio del sistema educativo desde apuestas diversificadas o desde la homogenización de los estudiantes?

Ante dichas preguntas, las respuestas siguen siendo las mismas que diferentes investigaciones han exaltado desde las voces de las escuelas, siendo estas reiterativas también desde hace varias décadas, por ejemplo, falta preparación y capacitación docente en relación con herramientas y estrategias de manejo comportamental y de enseñanza y faltan adecuaciones en las plantas físicas y de materiales didácticos en las instituciones, además de la insistencia en la relación entre acceso al sistema y la inclusión, sin generar los cambios estructurales para favorecer la permanencia y graduación. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia de la presente investigadora y con la

---

<sup>1</sup> El programa es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, 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. (Decreto 1421, 2017).

literatura sobre los avances en los procesos de inclusión, la mayor dificultad reside en la resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa y en la aceptación de la diversidad.

Lo anterior desdibuja los sentidos de la escolaridad desde una perspectiva ética, en tanto la acogida a cualquier estudiante, a todos los niños y niñas en cuanto su derecho a aprender, conlleva a la apertura respetuosa de apuestas educativas, éticas y políticas que respondan a sus características y potencialidades.

Desde la experiencia de la investigadora como maestra de apoyo a la inclusión<sup>2</sup>, se puede afirmar que el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad a la escuela es una experiencia traumática tanto para ellos, como para los docentes y los demás estudiantes, debido a que priman las tradiciones de homogenización y control en las instituciones escolares y así, alternativas como la flexibilidad, diversificación, diseño universal de aprendizaje y demás apuestas requeridas para abordar los ritmos, culturas, historias de los estudiantes, con y sin discapacidad, son leídas por los maestros como una carga adicional; también, prima una perspectiva de imposibilidad en la enseñanza ante la diversidad de estudiantes pues falta tiempo para cumplir con el currículo exigido y para atender las necesidades particulares y comunes de los estudiantes, hay dificultades en los procesos de seguimiento y de evaluación, pero sobretodo, prima una mirada de imposibilidad en el aprendizaje que recae sobre muchos niños y niñas.

En medio de lo anterior, en el día a día escolar, en la cotidianidad de las clases ¿qué sujetos se están formando en las aulas escolares? particularmente, ¿qué pasa con la formación de sujetos? ¿Qué pasa con esos sujetos que son identificados, nominados o rotulados como “diferentes”? Estas preguntas, que siguen una ruta diferente a la de las políticas e instituciones pues se centran en los estudiantes como sujetos, son las que comenzaron a dar forma a la presente investigación.

Desde la experiencia profesional como docente de apoyo del programa de inclusión, se ha evidenciado que posterior al ingreso de los estudiantes con discapacidad a la institución escolar, particularmente para esta investigación de aquellos rotulados con “discapacidad intelectual”, pierden su nombre, se convierten en una etiqueta, en un imaginario, en un prejuicio. Se puede escuchar por parte de la comunidad académica que los estudiantes son denominados como: “el niño de inclusión”, “el discapacitado”, “el de necesidades educativas especiales”, “el especial” entre otros; la mayoría de veces su voz queda opacada por las dinámicas que se manejan en el aula

---

<sup>2</sup> Son docentes que tiene como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, deben fortalecer los procesos de educación inclusiva, a través del diseño e implementación de la flexibilización curricular. (Decreto 366, 2009)

de clase, ya que, los términos discapacidad o Necesidad educativa especial traen consigo connotaciones y creencia erróneas que se han construido histórica y socialmente sobre las personas a quienes se les asignan, lo que conlleva a estigmatizar, in-visibilizar, callar u omitir a los sujetos, pues son leídos como carentes, incapaces e incompletos, con lo anterior, más que sujeto, se es un objeto sobre el cual se interviene, decide, recae e imponen decisiones por aquellos que se atribuyen ese derecho.

Como lo plantea Skliar (2012), la infancia pasa por una serie de interrupciones en los diferentes contextos en los cuales se desarrolle, estas interrupciones se pueden exaltar al hablar de los niños y niñas con discapacidad pues les pasa, constantemente, que los adultos se tomen el derecho a irrumpir en ellos a lo largo de su vida.

Las interrupciones, entonces. Interrupciones sobre su cuerpo, sobre su atención, sobre su ficción, sobre su lenguaje. Esas interrupciones ocurren sobre todos los niños. Antes o después. En más o menos medida. Con más amorosidad o con más crueldad. Con más autoridad o con más autoritarismo. Con más homogeneidad o con más diversidad. Con más exclusión o con más inclusión. Lo mismo da. Se sobreentiende que la vida esta interrumpida durante la vida. También la educación podría ser el dejamos de interrumpir y dar paso a las irrupciones. Skliar (2012 p.75).

Partiendo de las afirmaciones que realiza el autor frente a las interrupciones que sufre la infancia, estas pueden relacionarse con las vividas en las instituciones educativas con los estudiantes con discapacidad, en donde los docentes de aula, docentes de apoyo, orientadores, padres de familia y sistema médico toman decisiones para su vida, en lo que creen que es lo mejor para su bienestar y en muchas ocasiones no se tiene en cuenta su pensar y sentir en cuanto a estas decisiones, ya que se tiene el imaginario que los niños y niñas con discapacidad intelectual no pueden actuar y decidir por sí mismo y necesitan siempre de otro para poder ser parte de un lugar.

En los párrafos anteriores, al enunciar la obligatoriedad normativa por sobre aspectos éticos, la rigidez de relaciones pedagógicas, las miradas a priori, las verdades legitimadas, entre otros elementos que se cruzan en la construcción subjetiva, se hacen acercamientos o bien, se bordean aspectos que se considera afectan las experiencias de escolaridad de los niños y niñas y que conllevan a preguntarse por los sujetos, por su construcción entre las experiencias permanentes, contingentes, explícitas, implícitas, colectivas o individuales, además, conlleva a preguntas en medio de las dinámicas y culturas escolares y con el peso y estigma sobre la discapacidad intelectual, a partir de lo cual surge la pregunta de investigación: ¿Cómo son los procesos de



subjetivación de los estudiantes leídos desde la discapacidad intelectual en un Colegio público de Bogotá?<sup>3</sup>

### **Objetivo general**

Comprender los procesos de subjetivación de los estudiantes con discapacidad intelectual en un colegio público de Bogotá.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer experiencias entre estudiantes con discapacidad intelectual y maestros y sus relaciones con los procesos de subjetivación.
- Reconocer factores o elementos de la cultura escolar que configuran los procesos de subjetivación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

---

<sup>3</sup> Se omite el contexto específico de desarrollo de la investigación para salvaguardar la identidad de directivos, maestros, familias y estudiantes participantes.

## Referentes teóricos

### Antecedentes

A continuación se presentan los resultados de investigaciones revisadas a partir del interés de la autora centrado en procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad en procesos de inclusión educativa. Para ello, se identificaron categorías como: discapacidad intelectual, infancia, constitución de sujeto y subjetivaciones; se realizó un rastreo a investigaciones realizadas en un periodo no mayor a 10 años, en las que se indagó por los objetivos, metodologías empleadas, resultados y conclusiones que aportan a este trabajo.

En la búsqueda en bases de datos de acceso libre se encontró variedad de trabajos referentes a las categorías de discapacidad intelectual en el ámbito educativo basadas en la inclusión socio-laboral, en política pública y en inclusión educativa; en la categoría de sujeto se encontraron referentes sobre construcción de subjetivaciones en el ámbito educativo en docentes y estudiantes de colegios distritales del país.

La primera investigación revisada lleva como título *“reflexiones en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con discapacidad intelectual, escuchando la voz de sus protagonistas*, realizada por Martínez (2008), el objetivo principal fue acercarse al discurso de las personas en situación de discapacidad en torno a sus experiencias, vivencias, sentimientos y aportes en cuanto a la política de inclusión y realizar acciones más efectivas de fortalecimiento en el camino hacia la inclusión socio-comunitaria planteada en el país en ese momento; se utilizó una metodología cualitativa como un proceso de co-construcción del conocimiento junto al sujeto que participa en ella, no se buscó una verdad que responda a la pregunta de investigación planteada, sino explorar las interpretaciones de los involucrados. A través de grupos focales y entrevistas semi-estructuradas que recogieron la voz de los protagonistas sujetos de la investigación y la de sus familias, profesionales y resto de la sociedad que los acompañaron; se propusieron acciones pertinentes de manera integral a favor de una inclusión más efectiva de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad.

La segunda investigación lleva como título *integración inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso*. Moreno (2013) en este trabajo muestra la forma en que se da la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de padres y profesores de tres escuelas representativas de

educación primaria, general, indígena y especial del estado de Hidalgo, esta investigación teje el fenómeno educativo a través de la sensibilidad de los casos, analizando la información empírica producto de las observaciones y entrevistas realizadas a padres y profesores (discurso de los sujetos), esto desde un paradigma hermenéutico para realizar un análisis desde lo que “se dice” y “cómo se dice”.

La investigación evidencia que el analizar el discurso de los padres y profesores de estas escuelas amplía la mirada sobre la integración inclusión/exclusión de los niños con discapacidad; surgieron tres dimensiones de análisis relacionadas con la categoría de exclusión, estas son la económica, social e institucional. Por su parte, en la categoría integración/inclusión se fortalecieron las dimensiones social e institucional evidenciando que las prácticas de exclusión son mayores y comprendiendo que la supresión o disminución de barreras que impiden el desempeño adecuado de los niños con discapacidad es un trabajo de todos y que no es suficiente el acceso a la escuela sin los apoyos necesarios. Por último en la investigación queda abierta la invitación a realizar una investigación sobre el discurso de los niños con discapacidad sobre su vida dentro de la escuela.

La tercera investigación revisada lleva como título *educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual. Estudio de caso en una escuela común en Tigre, provincia de Buenos Aires*, realizada por Vélez (2015). Este trabajo investigativo estudió los procesos de inclusión para personas con discapacidad intelectual por medio de las representaciones sociales de directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia del nivel primario de una escuela. Las vivencias, conductas, actitudes, percepciones y valoraciones que experimentan los sujetos en su diario vivir de manera individual o colectiva fueron exaltadas como relevantes. Se utilizó una metodología cualitativa con herramientas como las entrevistas semi-estructuradas y la observación participante, aunque también se tomaron herramientas cuantitativas.

En esta investigación se obtuvieron los siguientes hallazgos: las representaciones que se dan frente al objeto de estudio (educación inclusiva) depende de cada grupo de actores, estudiantes, docentes, padres de familia, orientadores, directivos docentes y docentes de apoyo, dependiendo del papel que se desempeñe en este proceso, se enfrentan a diferentes obstáculos y barreras en los cuales se debe trabajar para garantizar una educación para todos y pensando en todo, se resalta que una vez los actores inmersos en este proceso se familiarizan y conocen más sobre la educación inclusiva, presentan una actitud positiva, de colaboración y cooperación en donde se va dejando poco a poco la resistencia que existía al iniciar el proceso de educación inclusiva, por último se

reafirma que las limitaciones culturales se traducen en barreras actitudinales que siguen siendo un impedimento permanente para la inclusión en la sociedad de personas con discapacidad.

Después de revisar estas tres investigaciones referentes al tópico de inclusión y discapacidad ratifico la necesidad de realizar esta investigación, con el fin de recoger y escuchar las voces de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que se encuentran inmersos en un colegio. Con esta revisión pude identificar que en varios países de Latino América es vigente preguntarse por la inclusión de personas con discapacidad, la influencia de las políticas educativas en las realidades, las relaciones entre inclusión y la estructura escolar y que la manera más asertiva y adecuada para responder algunos cuestionamientos es escuchando las experiencias de los sujetos directamente implicados. Una gran inquietud es qué está pasando con estos estudiantes que ingresan a la escuela dentro de los programas de inclusión, que procesos de subjetivación están construyendo cuando están inmersos en un ambiente como el de una escuela que en el mejor de los casos aún sigue en preparación para recibirlos, pero mientras se consolida este proceso ellos son los que tienen que adaptarse a las dinámicas de la escuela y dar respuesta a las exigencias académicas y sociales del momento.

A continuación presento las investigaciones que se consideraron pertinentes para la categoría de sujeto, en las que se buscó identificar la construcción de subjetividades y la constitución de sujetos en el contexto educativo.

La primera investigación revisada lleva como título *De la socialización política a los procesos de subjetivación: posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares*. Saldarriaga (2015) en este trabajo siguió una metodología desde el análisis estructural de contenido propuesto por Deleuze (2002), se centró en el acercamiento a experiencias escolares que trabajan desde una postura crítica en las cuales se analizaron experiencias pedagógicas en torno al modo en que se han potenciado/limitado la configuración de mecanismos de resistencia y de procesos de subjetivación en los jóvenes escolares como sujetos políticos.

Este trabajo muestra cómo distintos modelos pedagógicos que apuestan a la formación de sujetos políticos, logran un cambio significativo en el proceso de subjetivación de los escolares, puesto que brindan espacios de socialización política mediante la creación de escenarios y estrategias pedagógicas, como lo son propuestas de autogobierno escolar, currículos basados en la

investigación, en la solidaridad y en la inclusión sin dejar de lado el compromiso con las demandas académicas y curriculares escolares.

Los aportes de esta tesis al presente trabajo de investigación son principalmente los referentes teóricos utilizados por el autor frente a los procesos de subjetivación, por ejemplo la postura expuesta por Tassin

Una línea de subjetivación es un proceso, una producción de subjetividad en un dispositivo [...]. Es una línea de fuga. Escapa a las líneas precedentes, se escapa de ellas. El Sí Mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que recae sobre grupos o personas, y se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos (2012, p, 48)

O la postura expuesta por Saldarriaga “(...) La noción de subjetivación no es un estado final, es un proceso que se instala, es un movimiento, una dinámica personal e interpersonal de resistencia y creatividad que se constituye, y por tanto se revela como una fuerza política.” (2015, p. 23-24).

Con las ideas anteriormente expuestas se evidencia que si bien en los procesos de inclusión las políticas buscan dar un lugar en la escuela a niños y niñas para quienes esta no fue pensada, desde las cuales se espera un cambio significativo en las prácticas institucionales, dichos cambios, de ser reales, ¿Qué procesos de subjetivación configuran en los estudiantes?

La segunda investigación lleva como título *la evaluación educativa como dispositivo de construcción de sujetos*, de autoría de Sánchez (2013). Este trabajo se centró en mostrar que la evaluación se configuró en un instrumento de constitución de sujetos, en donde las amplias tecnologías y dispositivos que se encuentran en la sociedad y las múltiples formas establecidas o no para evaluar determinan diferencias entre normal y anormal, buenos y malos, aceptados y rechazados, los que sirven y los que no, entre otros, desde lo cual se muestra cómo la evaluación educativa opera como una herramienta de homogenización, de supervisión, de vigilancia, de normalización, de control y dominio de la población, en los que se constituyen sujetos dependiendo de los resultados de esas evaluaciones, desde ese control un ser humano puede constituirse con un ser exitoso o no según su desempeño y resultado evaluativo.

Esta investigación pone sobre la mesa los cuestionamientos acerca de la evaluación del sistema educativo, sobre pruebas estandarizadas que no responden a las necesidades y características de cada estudiante y es ahí donde la investigadora se pregunta ¿en qué lugar quedan los estudiantes que presenta alguna dificultad académica, emocional o de salud, por lo cual sus resultados no son los esperados por la sociedad?, ¿qué pasa con aquellos estudiantes que al no estar al nivel que exige la escuela, son evaluados y examinados por otras entidades para diagnosticar?, ¿Qué pasa con

ellos?, ¿qué sienten?, ¿qué piensan al ser señalados y examinados? Esta tesis brinda una posible categoría a analizar en la trabajo de investigación, siendo esta la evaluación.

La tercera tesis revisada lleva como título *la constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*. Rodríguez (2012), en este trabajo utilizó técnicas de recolección de información etnográficas, diarios de campo (observación participante), entrevistas semi-estructuradas, historias de vida y análisis de documentos. Los referentes teóricos para abordar la noción de sujetos fueron los de Foucault, Zemelman, Saldarriaga y Touraine, entre otros, los cuales ampliaron la mirada en el ámbito teórico y epistemológico para la presente investigación.

La cuarta investigación revisada tiene como título *subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de educación media*, de los autores Acosta, Escobar, Peña y Talero (2012). Los resultados identificaron las expresiones y la diversidad asociada a las subjetividades de estudiantes y docentes de 24 colegios públicos de Bogotá y analizaron sus manifestaciones y el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza aprendizaje. La recolección de la información se realizó por medio de trabajo de campo, utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas a partir de la lectura de realidades de las diferentes instituciones, se aplicaron encuestas, talleres colaborativos, grupos focales y análisis documental. El principal aporte de esta investigación se refiere a las técnicas de recolección de información, ya que los formatos utilizados en las encuestas y talleres colaborativos brindan ejemplos de formulación de preguntas para trabajar con los estudiantes y docentes sujetos de mi investigación, preguntas claras, cortas y concretas que no requieran de una explicación adicional para poder ser contestadas, preguntas que tengan una respuesta posible; además brinda referentes teóricos frente a la categoría de subjetivaciones tales como Muñoz Germán y Zuleta Estanislao.

La última categoría revisada fue sujetos de la educación o en la educación en donde se encontraron trabajos de investigación que abordan el tema en diferentes escenarios educativos y poblaciones diversas a nivel internacional, dentro de los hallazgos se puede reconocer intereses en cuanto al papel de la educación en estudiantes con discapacidad y dificultades médicas de gran complicación como se evidencia a continuación.

La primera investigación revisada tiene como título *Análisis de la situación pedagógica hospitalaria en la provincia de Esmeraldas*, elaborada por Rodríguez (2014). Ésta siguió el objetivo de contribuir a la educación de niños y niñas hospitalizados, se indagaron las causas por las que no se había establecido dentro del centro hospitalario un programa de atención pedagógica

interdisciplinar, que reconociera los niños, niñas y jóvenes hospitalizados como sujetos de la educación. Esta investigación fue de carácter socio-educativo, las técnicas para la recolección de datos fueron la encuesta, la entrevista y se utilizó un método deductivo –inductivo. Este trabajo investigativo brindó un referente teórico relevante para la categoría sujeto de la educación como lo es Favia Terigi, quien define el sujeto de la educación como un sujeto fundamentalmente colectivo que surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible.

La segunda investigación revisada tiene como título *sujetos de la educación reconocidos, protegidos y peligrosos. Significados y sentidos con y sobre alumnos con autismo y síndrome de asperger en la educación común*, elaborada por Soler (2011). Su objetivo fue generar una teoría sobre la constitución de sujeto partiendo del análisis de significados y sentidos que subyacen a la experiencia educativa de dos estudiantes, uno con autismo y el otro con síndrome de asperger inmersos en un contexto de educación regular. La investigación fue cualitativa, de corte fenomenológico, el cual logra un mayor énfasis a la experiencia subjetiva y recurrió a entrevistas abiertas, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. Este trabajo investigativo brinda referentes teórico frente a las categorías de sujetos de la educación, discapacidad y educación inclusiva, categorías que sustenta la presente investigación, además permite centrarla no solo en la categoría de sujetos de la educación si no en realizar un análisis con respecto a posibles lugares desde donde la educación toma a los sujetos en condición de discapacidad intelectual, sujetos de la educación o sujetos en la educación.

### **Procesos de subjetivación**

A continuación se presenta la categoría procesos de subjetivación la cual está organizada en dos momentos importantes los cuales dan cuenta de los planteamientos teóricos en los cuales se inscribe la investigación, en primer lugar se asumen los procesos de subjetivación como un proceso de construcción y no como un estado definitivo del sujeto.

En segundo lugar se habla de los procesos de subjetivación en la escuela, concibiéndola no solo como un espacio de formación académica, sino también como un lugar de socialización e interacción, que interviene directamente en los procesos de subjetivación de todo ser humano que transita por ella.

¿Qué es ser sujeto? Ser sujeto es una categoría que puede ser comprendida y explicada desde diferentes lugares, siendo interpretada de diferentes formas según la ciencia que la estudie,

en donde se ha teorizado y fundamentado conceptualmente, a continuación nos centraremos en el sujeto y procesos de subjetivación desde el ámbito social, en donde se requiere de la interacción y la relación con otros para llegar a un fin.

Se hablará de procesos de subjetivación puesto que los sujetos con los cuales se realizará esta investigación se encuentran en edad escolar y están en el proceso de constituirse como sujetos, como lo afirma Piedrahita (2014) el sujeto y las subjetivaciones están relacionados con la subjetivación ya que se encierran en la misma categoría, pero tienen momentos distintos de manifestarse a lo largo de la vida.

Sujeto y subjetividad se refieren más a un estado del ser, a un momento estable con permanencia en el tiempo, mientras que subjetivación hace relación a un proceso, a un movimiento incesante. En esta dirección, donde existe subjetivación, no hay un sujeto sujetado a condiciones estables y asignadas de existencia; existe un cuerpo o una existencia que se afirma en la diferencia, en la mutación de su sí mismo y en la ruptura con su presente (Piedrahita, 2014, p.16)

De esta manera, entendemos los procesos de subjetivación como ese movimiento, cambio o proceso que se da a lo largo de la vida para llegar a constituirse como sujeto, estos procesos se dan a partir de las relaciones que teje con las otras personas, con la sociedad, la cultura y los contextos en donde se desenvuelve en el día a día, es decir cada situación, problema, dificultad, relación con los otros y con las diferentes instituciones por las que transita el ser humano a lo largo de la vida generan cambios constantes en la subjetivación como lo plantea Espinosa citando a Hernández (2013).

la subjetividad es una entidad cambiante, en permanente proceso de constituirse y transformarse en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser, aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales.(p,19).

Partiendo de estas declaraciones. el sujeto se constituye a medida que se relaciona con su entorno, su cultura y con el grupo social al que pertenece y con el que se relaciona, podemos aseverar que no existe un sujeto pre-existente, ni una única forma de ser sujeto, esto depende de los contextos en donde se desenvuelvan los individuos desde antes de su nacimiento, en donde se empiezan a desarrollar los procesos de subjetivación, que serán diferentes según el momento



histórico en el cual el sujeto se encuentre, según las experiencias y situaciones a las cuales se enfrenta a lo largo de la vida. Así lo plantea Quiroz y otros citando a Palladino. (2018)

puesto que es necesario reconocer que no solo se está sujeto a una cultura, sino a los otros, a una estructura biológica, heredada genéticamente de los padres desde antes de nacer, y las decisiones que toma la persona sobre sí mismo, van formando en él singularidad.(p, 23).

Con lo anteriormente descrito queda claro que los procesos de subjetivación comprenden todo lo posible y pensado a partir del ser humano, lo cual concibe un proceso de cambio contante que va ligado a las vivencias particulares de cada sujeto, la subjetividad es distinta en cada sujeto así se encuentre inmerso en un mismo ambiente con más sujetos, es un proceso personal que depende de las experiencias vividas a lo largo de la vida sean favorables o no. así lo referencia Quiroz y otros. (2018)

La subjetividad, en esta perspectiva, está determinada por lo que le sucede a la persona, sus vivencias, positivas o caóticas, son determinantes puesto que definen aspectos de su personalidad, las relaciones que establece con los demás y el sentir o cosmovisiones del mundo que le rodea. (p, 24)

Concluyendo los procesos de subjetivación son una construcción dinámica cambiante que depende del contexto histórico, social y personal en donde se desenvuelven los sujetos, dichos procesos son una construcción personal única que esta mediada por la cultura, experiencias, y relaciones sociales que se tengan a lo largo de la vida.

### **Procesos de subjetivación en la escuela**

En el marco de esta investigación es importante referenciar la escuela como eje fundamental en los procesos de subjetivación de todo niño y niña en tanto estudiante. La escuela como espacio no solo de formación académica ceñida por un currículo, sino como un espacio de interacción y socialización con los otros y con lo otro, lugar en donde los niños y las niñas viven experiencias educativas significativas que configuran aspectos fundamentales en su proceso de creación de identidad y construcción como sujeto.

La subjetivación en la infancia es un proceso cambiante, que no transita en una sola dirección puesto que se produce a partir de las experiencias, situaciones y vivencias que tienen los estudiantes día a día, en parte, en la escuela, y allí en la relación con el horizonte institucional, los conocimientos y saberes que circulan, los docentes, los compañeros de clase y demás con quienes comparte en los contextos escolares.

La escuela es uno de los contextos donde muchos individuos se desenvuelven desde temprana edad, es el lugar en el cual se relacionan con un grupo social diferente al familiar, al cual si bien él no decidió ir es un espacio al que se debe asistir, impuesto, y como oportunidad, desde las dinámicas de una sociedad que establece un camino a seguir, allí se genera en el individuo ese primer acercamiento a nuevas experiencias, a nuevas situaciones, a la socialización con otras personas. En medio de esto, inmerso en prácticas sociales, se viven procesos de subjetivación.

Los niños y niñas al ingresar al sistema educativo comienzan a actuar en las prácticas sociales y culturales de este sistema, él no genera o inventa dichas prácticas, él las encuentra, le son sugeridas, o se ve obligado a ser parte de las mismas, activamente se introduce en ellas y allí se va construyendo como sujeto, no como una única forma de sujeto sino como múltiples formas de ser sujeto. Los niños y niñas que ingresan a la escuela con un diagnóstico clínico, a priori se convierten en el estudiante diferente del salón al cual hay que tratar de poner al nivel de los demás para lograr que sea un agente activo en el aula de clase, sin embargo, desde el marco de la constitución de sujetos, ¿Qué pasa con ese estudiante que le llaman la atención constantemente por que no avanza de la misma manera que sus compañeros? ¿Qué pasa cuando sus compañeros se burlan de él? ¿Qué genera el ser el estudiante diferente, según quienes lo rodean? Aquí es donde se puede evidenciar cómo la subjetivación se desarrolla y representa una multiplicidad de formas cuando no se encaja en los ideales sociales que se han establecido y a los cuales hay que responder para poder ser parte de la escuela, para poder ser aceptados en ese nuevo ambiente al que deben acceder por imposición o por oportunidad.

Los procesos de subjetivación en la escuela fueron el objeto de investigación de Hernández (2007), divulgados en el texto titulado “Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria” el cual esboza los hallazgos de la investigación “el papel de la escuela primaria en la construcción de subjetividades”. Hernández (2007) plantea cuatro posiciones que se dieron durante la investigación y que permitieron interpretar la práctica y experiencias de subjetivación/subjetividad en la escuela, las cuales brindan un punto de partida teórico relevante.

La primera posición se refiere a “La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible” (Hernández, 2007, p.177). Esta la relación con los otros es necesaria para que exista un proceso de constitución, es decir el reconocerse (lo que se es), aceptarse (como se es) y autorizarse (atreverse a ser otra cosa).

La segunda posición se centra en “La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser” (Hernández, 2007, p, 177). Que se dan a partir de las formas como se relaciona el sujeto con los agentes de culturalización y socialización desde el momento del nacimiento y a lo largo de la vida, y las cuales dan sentido a sus formas de sentir, pensar y mirar el mundo desde la interacción con los otros.

La tercera posición comprende “La subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal” (Hernández, 2007, p, 177). Esta posición denota la respuesta de cada ser humano en relación con la interacción con el otro, con lo otro en la creación de un mundo interior mediado con la relación con los otros, con el mundo y con el dialogo.

Por último, la cuarta posición es dada por una de las investigadoras con quien trabajó Hernández, ella es Nuria Pérez de Lara, quien plantea la hipótesis de un trayecto marcado por el dialogo que posibilita elaborar un mundo mediado por las relaciones, este se puede ver desde distintos lugares todos mediados por el dialogo, de lo que se habla, de lo que no se habla, de quien se habla y los lugares desde donde se habla, estas posiciones siempre referidas a situaciones cotidianas como la exclusión, la mujer, la homosexualidad, la juventud, la vejez entre otras.

Después de hacer un recorrido por las cuatro posiciones que propone Hernández (2007), se concluye que el ámbito escolar puede ser el camino que posibilite el desarrollo de capacidades en los sujetos partiendo de la relación con los otros y con lo otro, además el proceso de educar se da de manera efectiva “cuando la relación entre la persona que enseña y la persona que aprende entran en sintonía” (p, 201), lo que implica que se debe generar una conexión significativa para lograr adquirir los aprendizajes y esto no solo aplica en los contenidos, también en los sueños, creencias, vivencias entre otras situaciones que construyen de manera conjunta, por ello es de vital importancia cuidar los espacios que permiten las relaciones humanas como lo es la escuela, en donde se permita la relación con los otros no solo con fines académicos e intelectuales.

### **La experiencia en los procesos de subjetivación**

Experiencia es otra de las categorías centrales en esta investigación. Al inicio de la indagación se concebía dicha experiencia como el impacto causado en los estudiantes con discapacidad el hecho de haber ingresado a la modalidad de inclusión educativa en un colegio distrital de Bogotá, se consideraba dicha experiencia como el significado que tenía para estos estudiantes ser parte del aula regular.

Sin embargo, en el proceso de conceptualización de la categoría, al dialogar con los postulados principalmente de Jorge Larrosa sobre la experiencia, la idea inicial que se tenía en la investigación fue cambiando. Se fue comprendiendo que la experiencia es “eso que me pasa” es ese algo particular de cada sujeto que no se comparte, que no es igual, eso que no es de uno mismo si no que viene del exterior, eso que no depende de sí mismo y que no se interioriza, eso que siempre se encuentra fuera de sí, pero que afecta de tal manera que puede hacer cambiar la propia forma de pensar, de vivir o de sentir. (Larrosa, 2009)

La experiencia es “eso que me pasa a mí y no a otro o a los otros”, es un movimiento de ida y vuelta, de ida como esa salida que va al encuentro de lo que me pasa y de vuelta como el acontecimiento que me está pasando o, dicho de otra forma, el pasar de algo que no soy yo, algo que no depende de mí, que no es el resultado de mis palabras, ni de mi ideas, ni de mis sentimientos, ni de mis representaciones, no depende de mí saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad pero que me afecta y que tiene una incidencia en mí. Este es llamado el principio de exterioridad según Larrosa (2009).

Otro principio que plantea el autor es el de subjetividad, en donde se muestra que la experiencia es algo propio, único, particular, en donde el sujeto permite que algo le pase, en sus ideas, pensamientos, palabras o sentires, se trata de un sujeto abierto, vulnerable, sensible y ex/puesto. Por su parte, el principio de transformación, es aquel que permite que la experiencia transforme al sujeto, que transforme su forma de pensar, de sentir y de vivir. Ya que es un sujeto sensible, que está abierto a su propia transformación, a sus ideas, pensamientos y sentimientos, así, la experiencia es el resultado de la formación y la transformación.

La experiencia además es ese camino, esa travesía que se vive desde sí hacia otra cosa, es un acontecimiento que viene hacia mí, es eso que deja una huella, una marca una herida, en donde el sujeto de la experiencia es un sujeto pasional y activo, como lo plantea Larrosa (2009) la experiencia no se hace, se padece, se vive.

La experiencia es singular, para cada quien es suya. Es única e irrepetible, aunque la situación vivida sea la misma para muchas personas, lo que significa que en cada persona es distinto cómo se vive, cómo se siente o cómo se interpreta, esto es incomparable. La experiencia tiene un tiempo, es limitada tiene un espacio, la experiencia es sentimiento, es un modo, es vivencia. Un ejemplo claro que expone Larrosa (2009) es lo que genera en cada persona la experiencia de la muerte de

un ser querido “la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice o cuenta o da sentido a esa muerte, es, en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya.” (p. 15)

Después de analizar la propuesta de Larrosa sobre la experiencia, para la autora de la presente investigación la visión que se tenía en cuanto a este concepto y la forma en la cual se debe ver desde esta indagación en la escuela, cambia, puesto que la experiencia es eso que marca de manera significativa a cada estudiante, para el caso específico a aquellos con discapacidad incluidos al aula regular, no en lo general, sino en lo particular y singular, aquello que genera cambios en su manera de actuar, de pensar de sentir de acuerdo a lo vivido día a día en el colegio y en su relación con cada una de las dinámicas institucionales en las que se desenvuelve día a día. No solo en lo común de la escuela, si no en esas situaciones esporádicas no cotidianas que generan cambios significativos en su ser.

Otro autor que propuso a la experiencia como categoría importante y relacionada con la educación es John Dewey. El autor plantea que la experiencia es parte fundamental de la teoría del conocimiento, la cual abarca la conciencia y la ignorancia, sin embargo, también hace referencia a una visión dinámica de la experiencia en el cual existe un intercambio entre un ser vivo con un ambiente físico y social y no solo de conocimiento. La experiencia también es un esfuerzo por cambiar lo dado, lo cual implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia, en donde la experiencia y el pensamiento se refuerzan mutuamente.

Para Dewey citado por Ruiz (2013), los seres humanos aprenden de la interacción con el ambiente, por ensayo y error, así, se aprende por experiencia. Y aquí señala a la educación escolar como un lugar en donde se deben brindar experiencias reales para los estudiantes. “La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso de vivir” (Dewey citado por Ruiz, 2013, p.108). Con lo anterior se puede ver la necesidad de involucrar en los procesos educativos el ámbito de los procesos sociales, y la reconstrucción de la experiencia busca darle sentido y habilidad a las nuevas generaciones para responder de manera acertada a los desafíos de la sociedad.

Educación, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida —desde esta visión— se enriquecería en todo momento. (Dewey citado por Ruiz, 2013, p.108)

Para Dewey la educación requería de la interacción entre un individuo y una sociedad que transmitiera su cultura, la educación debía estar basada en experiencias reales, es el presente lo que logra determinar el alcance formativo de la experiencia.

La propuesta pedagógica de Dewey centrada en la experiencia estaba comprendida en dos principios, la continuidad y la interacción. La continuidad vista desde la relación o vínculo que tienen las experiencias anteriores con las presentes y futuras. Y la interacción, como el proceso que da cuenta de la relación del pasado con el medio actual. Dewey afirma que la experiencia no tiene valor por sí misma, sino que adquiere un valor diferenciado para las personas debido a que se confirman por un actuar de los individuos. (Ruiz, 2013, p.109)

Las posturas expuestas anteriormente en relación con la experiencia denotan un sustento teórico fundamental en el presente proceso investigativo. El acercamiento a la experiencia entonces es como ese acontecimiento que le pasa a los individuos y que llega a transformar su sentimientos, ideas, formas de actuar y de pensar de manera particular, así, la experiencia de una persona no es la misma de otra pese a que vivan la misma situación. Además, se complementa esta experiencia en el ámbito de la educación en donde se desarrolla esta investigación puesto que la experiencia no solo está basada en el conocimiento sino en las relaciones sociales y de interacción, y allí la escuela, los procesos educativos y el currículo forman parte fundamental en la vivencia de experiencias de los estudiantes.

## **Referentes metodológicos**

El presente trabajo investigativo se inscribe en un tipo de investigación cualitativa, su interés principal se centra en comprender los sentidos y acercarse al fenómeno social de las experiencias y procesos de subjetivación de los estudiantes inmersos en un programa de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá. Se busca un análisis en profundidad de sus experiencias a la luz de estrategias y herramientas metodológicas flexibles que permitan acercarse a sus realidades, siendo ellos los sujetos de estudio (Sandoval, 1996).

Esta investigación se enmarca dentro de las metodologías horizontales, donde se busca dar voz y protagonismo a los sujetos partícipes del proceso investigativo a través del diálogo como “fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con los otros” (Vidales, 2013). Desde esta perspectiva se busca dialogar con los estudiantes con discapacidad desde la realidad de sus vivencias dentro del contexto educativo, proporcionando espacios de confianza e interacción con la investigadora.

Esta investigación se basa en los principios propuestos por Diana (2006) al trabajar con niños y niñas, combinado con los principios de la investigación inclusiva propuestos por Fullana y otros (2016). Si bien los participantes de la investigación son niños, niñas y adolescentes escolarizados en la básica primaria, los principios de la autora se consideran pertinentes también para el desarrollo investigativo con adolescentes y se adaptaron según la necesidad del contexto así como según las herramientas que se utilizaron en la recolección de la información.

### **La investigación cualitativa con niños y niñas**

Partiendo de lo anterior es importante revisar los principios para realizar investigación con niños y aún más con niños con discapacidad, para esto se toma el texto titulado “¿y los niños, por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños”, escrito por Diana Milstein (2006).

En cuanto a la investigación con niños es importante tener en cuenta que en la mayoría de las investigaciones son tomados como objetos y no sujetos de estudio, solamente en el momento que se les permite ser partícipes activos de los procesos de investigación la “experiencia se vuelve personalmente emotiva y significativa y los datos proporcionados más ricos y complejos lo referencia” (Grover referenciado por Milstein, 2006, p. 50)

Milstein (2006) refleja en su texto cómo a medida que avanzaba su trabajo investigativo, los relatos de los niños se convirtieron en una herramienta esencial en el momento de recolectar la

información, haciéndolos participes de forma activa en este proceso, principio fundamental a tener en cuenta en el momento de trabajar con niños, el involucrarlos no se trata de utilizarlos para un fin, se trata de “entrenarlos” para realizar el trabajo de campo (Milstein, 2006 p, 55).

Afirma la autora que es importante entrar en el mundo de los niños de manera sutil, en donde no se les intimide y se genere la confianza suficiente para que las respuestas que salgan al momento de preguntar sean naturales, las cuales propicien conversaciones y no solo respuesta cerradas. Al trabajar con niños se debe tener en cuenta que el análisis de la información puede cambiar los objetivos propuestos al iniciar la investigación; la perspectiva de los niños y las niñas puede generar reflexiones y comprensiones diferentes a las planteadas por los adultos.

En el trabajo con niños se invita al investigador a establecer una figura de “novicio”, sin dejar de lado la dimensión de autoridad en la investigación, “de ahí resulta especialmente importante reflexionar sobre quién es uno mismo como investigador en relación con los niños” (Milstein, 2006, p, 58). Especialmente este apartado invita a la investigadora de la presente indagación a reflexionar en torno a la posición que se debe tomar en el momento de acercarse a los estudiantes con lo que se realiza la investigación. Como docente de apoyo se ha generado un vínculo afectivo con ellos y la mayoría ve a su docente como una amiga en la que pueden confiar, esto ayuda a que la investigación no se vea algo invasivo para ellos sino un trabajo en conjunto en donde por medio de sus experiencias escolares logren mostrar la realidad de su sentir, pensar y actuar ante su inclusión al aula regular. Aquí se considera relevante un término que referencia Milstein (2006) en su texto, en donde habla de la des-naturalización del espacio, lo cual permite cambiar la percepción que se tiene desde la mirada adulta y abrir la posibilidad de la mirada menos clausurada de los niños.

Por último es importante tener en cuenta que la voz de los adultos debe escucharse, para complementar, aproximar o diferenciar los relatos de los niños, pero no se “debe subsumir las voces y comportamientos de los niños, a los de los adultos” (Milstein, 2006, p, 59) ya que sus voces y comportamientos son una expresión autónoma que requiere de respeto y de estudio.

### **Investigación inclusiva**

Después de abordar aspectos centrales de la investigación con niños, se consideró relevante revisar los planteamientos de la investigación con personas con discapacidad, investigaciones que se han venido promoviendo en la última década desde el enfoque social de discapacidad y



enmarcadas desde una investigación inclusiva. Esta busca dar voz a las personas con discapacidad como principio fundamental, para conocer realmente qué es lo que ellos piensan, desean y sienten en sus vidas y así poder transformar realidades. Se retoma para este apartado el texto titulado “Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva”, de Judit Fullana Noell y colaboradores (2016).

La investigación inclusiva, de acuerdo con los autores, se basa en 5 principios fundamentales:

- El problema de investigación o el tema debe pertenecer a las personas con discapacidad intelectual, aunque no sean ellas las iniciadoras del proceso.
- Debe ser de interés para las personas con discapacidad intelectual y los investigadores sin discapacidad deben apoyar a las personas con discapacidad.
- Debe ser colaborativa: las personas con discapacidad intelectual deben implicarse en el proceso con la ayuda de personas sin discapacidad.
- Las personas con discapacidad deberían poder ejercer cierto control sobre el proceso y los resultados de la investigación.
- La pregunta de investigación, el proceso y los informes deben ser accesibles a las personas con discapacidad. (Fullana y cols, 2016, p.115)

De los principios referenciados anteriormente, la presente investigación toma como referencia el principio de colaboración en tanto los instrumentos para recolección de datos con los estudiantes con discapacidad, como lo son la foto voz y la cartografía, tienen un componente didáctico cuyo fin es que comprendan y sean parte de la investigación, que se impliquen en esta. Además, el principio de interés también se toma como referencia pues la indagación se centra en vivencias y experiencias desde su propia perspectiva. También, sigue el principio de accesibilidad pues los resultados se socializarán de tal forma que sean comprensibles.

La investigación inclusiva que trabaja con personas con discapacidad intelectual presenta tres enfoques principales según su participación, como asesoras, como líderes y como colaboradoras. Las personas con discapacidad intelectual como asesoras pueden “Establecer prioridades, decidir sobre la financiación, asesorar a los equipos sobre distintas fases de la investigación como su diseño, las estrategias para seleccionar a los participantes, la recogida y el análisis de datos o los métodos de difusión” (Fullana y otros, 2016, p. 117).

El enfoque de líderes de la investigación implica el control del proceso de las personas con discapacidad en el cual son ellos los que deciden iniciar y llevar a cabo sus propias investigaciones, este enfoque toma metodologías participativas con el fin de que ellas sean sujetos activos de su

propia investigación, se empoderen y generen cambios y transformación social. Es importante resaltar que se busca la ayuda de personas sin discapacidad para lograr llevar a cabo las investigaciones propuestas por las personas con discapacidad.

El tercer enfoque, el cual se tendrá en cuenta en la presente investigación es el de grupos de investigación colaborativos, este enfoque hace referencia a las colaboraciones de personas con y sin discapacidad, en torno a unos objetivos compartidos. “Los investigadores sin discapacidad intelectual no actúan simplemente como ayudantes sino que combinan las habilidades de los investigadores académicos con habilidades de las personas con discapacidad intelectual para generar nuevos conocimientos que ninguno de los dos grupos podría conseguir por separado” (Fullana y otros, 2016, p. 117).

Otro punto importante a tener en cuenta son los debates que han existido alrededor de la investigación inclusiva, los cuales han generado impacto político y social, más allá de la incidencia en el empoderamiento de los participantes de las investigaciones y creación de nuevo conocimiento, estos debates se centran en el ámbito metodológico y se dividen en tres, el apoyo, la representatividad y la equidad.

El apoyo a los investigadores con discapacidad para facilitar su participación ha sido uno de los debates más grandes que se ha dado en la investigación inclusiva, que algunos autores respaldan la idea de apoyar a los investigadores con discapacidad desde la formación, buscando que dispongan de técnicas y herramientas que aporten al proceso de investigación en el que se encuentran inmersos, pero, la discordia se encuentra en cuál debe ser ese tipo de formación que se les debe proporcionar y el tipo de apoyo que deben recibir. Aunque existen algunas experiencias de formación de personas con discapacidad intelectual en investigación, es un reto para la investigación inclusiva establecer unos acuerdos sobre qué se debería cubrir en dicha formación.

Otro punto importante en el debate del apoyo y la formación que se debe brindar a los investigadores con discapacidad intelectual es el proceso de construcción del equipo de investigación, punto fundamental en el momento de realizar una investigación pues debe cumplir con las tareas asignadas durante la investigación. El debate se encuentra, similar que con el apoyo en la formación, en el apoyo para la cohesión del grupo que va a colaborar en el proceso de investigación.

Lo expuesto anteriormente cuestiona hasta qué punto dichos apoyos interfieren en la toma de decisiones y libre expresión de los participantes con discapacidad intelectual. En las

investigaciones realizadas desde el enfoque inclusivo no se refleja qué tipo de apoyos fueron utilizados, así que se propone que al realizar este tipo de investigación se explique qué ha hecho cada investigador involucrado en el proceso y que el rol de los investigadores sin discapacidad no quede oculto.

Un debate más es el de la representatividad de las personas con discapacidad en la investigación. “Como principio, la investigación inclusiva defiende que las personas con discapacidad intelectual deben poder estar representadas en los distintos momentos y fases de la investigación, desde la selección del tema a investigar hasta la construcción de conocimiento y la difusión de los resultados de la investigación”. (Fullana y otros, 2016, p.127)

Lo descrito anteriormente refiere una preocupación por la rigurosidad que se requiere para que se cumpla con el principio de representatividad y el compromiso que deben adquirir los investigadores sin discapacidad en considerar a los investigadores con discapacidad como persona capaces de generar sus propios significados. Algunos investigadores cuestionan la rigurosidad con la que se trabaja dicha representatividad en todas las fases del proceso investigativo, es por esto que la investigación inclusiva debe trabajar en garantizar que los investigadores con discapacidad intelectual tengan conocimiento real en lo que están trabajando y lo que están aportando a la investigación y aquí es donde surge la importancia de la formación en investigación y el apoyo de los investigadores sin discapacidad para poder trabajar cohesionada mente así como que la participación sea realmente relevante.

Por último se presenta el debate de la equidad, el cual reflexiona sobre las relaciones de poder que se establecen en el equipo de investigadores con y sin discapacidad, puesto que lograr un equilibrio entre los investigadores es un proceso de mucha complejidad, en donde los principios de la educación inclusiva tal vez no sean fáciles de implementar, la comprensión de las fases de la investigación por parte de los investigadores con discapacidad, los consentimientos y la toma de decisiones es un reto grande que se deba asumir y saber manejar dentro y la investigación para que sea equitativo y no se rompa el enfoque de respeto que se desea en este tipo de investigación.

Otro punto importante que se abarca desde el debate de la equidad es la difusión de los resultados de la investigación, dichos resultados requieren para su exposición habilidades en comprensión, comunicación y pensamiento abstracto, que los investigadores con discapacidad pueden tener y expresar de manera distinta en sus informes de lectura fácil, entre otros, pero que exige un análisis y equilibrio en las relaciones de poder.

Y el debate sobre la equidad también hace referencia a la capacidad de las personas con discapacidad intelectual en el momento de dar los consentimientos informados, esto requiere de una comprensión acerca de su participación en las investigaciones, además no se puede dejar de lado las instituciones, fundaciones y terceras personas que velan en muchos casos por los intereses de las personas con discapacidad y que pueden hacer que las personas con discapacidad intelectual queden excluidas por temor a que se les perjudique de alguna manera durante el proceso investigativo. “Incluso los propios comités de ética se muestran a menudo reticentes a la incorporación de las personas con discapacidad en las investigaciones sin el consentimiento de terceras personas o instituciones, en aras a asegurar su protección. En definitiva, el debate sobre la equidad y las relaciones de poder sigue siendo complejo.” (Fullana y otro, 2016, p.129)

Los debates expuestos sobre la investigación inclusiva dejan una pregunta “para todas las investigaciones sobre discapacidad ¿deberían realizarse de forma inclusiva?” (Fullana y otro, 2016, p. 129 ), partiendo de esta pregunta se debe resaltar que la investigación inclusiva no está restringida a que todos los participantes compartan poder y voz en igualdad de condiciones, un gran porcentaje de las investigaciones que se han realizado basados en la educación inclusiva, las personas con discapacidad intelectual han participado como co-investigadores. Es importante ampliar la visión sobre la investigación inclusiva y no verla como la única forma de realizar investigaciones con las personas con discapacidad.

Fullana y cols (2016) cierran su texto hablando sobre los retos y propuestas para realizar una investigación inclusiva, retos para conseguir mayor participación de las personas con discapacidad intelectual en las investigaciones que se realizan acerca de temas que les afectan. Esta participación implica tener espacios en donde se puedan expresar libremente, en donde se escuchen y puedan hablar de sus experiencias desde ellos mismos y no desde como los ven los otros, para que esto sea posible es importante tener herramientas y espacios accesibles.

Por lo que resulta necesario, de acuerdo con Gill, citado por Fullana y cols (2016), utilizar métodos y procedimientos que garanticen la libre expresión de los puntos de vista de las personas con discapacidad, que sus perspectivas se respeten y que su trabajo sea adecuadamente reconocido. También, es conveniente utilizar métodos múltiples para garantizar la comprensión global de los fenómenos relacionados con la discapacidad. (Fullana y otros, 2016,)

Con lo anterior, es importante encontrar métodos que faciliten escuchar la voz de las personas con discapacidad intelectual, que puedan adaptarse a sus características y que brinden los apoyos

necesarios. Algunas herramientas utilizadas por Fullana y cols (2016), fueron los grupos focales como estrategia que favorecía la participación activa y el empoderamiento de los participantes, también se utilizaron métodos visuales como lo fue la fotovoz, “método que consiste en que los participantes comenten libremente fotografías escogidas por ellos sobre las temáticas de análisis.”(Fullana y otros, 2016, p. 131), pero también es importante resaltar que escuchar las voz de las personas con discapacidad intelectual no es el único elemento que se debe tener en cuenta, la participación de ellos durante todo el proceso investigativo requiere de proporcionar información accesible para los participantes y preparar material “(presentaciones, consentimiento informado, trípticos informativos, etc.) con formatos de lectura fácil.” (Fullana y otros, 2016, p. 131)

El papel de los investigadores sin discapacidad debe ser orientado a ser facilitadores del proceso “encontrar fórmulas que permitan incorporar las perspectivas de las personas con discapacidad en la investigación, enfatizar el valor de sus aportaciones, y trabajar conjuntamente por la obtención de conocimiento.” (Fullana y otros, 2016, p. 132); es importante que los investigadores sin discapacidad reflexionen acerca de su posición y cómo esta puede influir en el proceso investigativo, que pueda estar a disposición de los investigadores o co-investigadores con discapacidad intelectual.

### **Herramientas de Recolección de Información**

A continuación se conceptualizan tres herramientas diseñadas para la presente investigación: la cartografía social pedagógica y la foto-voz, las cuales se desarrollaron con los estudiantes con discapacidad y la entrevista semiestructurada que se aplicó a las maestras de la IED-

#### **Cartografía social pedagógica**

De acuerdo con Barragán y Amador (2014) es una herramienta metodológica originaria de la investigación acción participativa, su implementación puede variar de acuerdo a la finalidad de la investigación, y las características del grupo con el cual se vaya a trabajar, es de vital importancia contar con las herramientas suficientes y las condiciones necesarias para brindar a los participantes la posibilidad de reflexionar sobre su propia realidad, en donde puedan expresar mediante un mapa sus experiencias, vivencias e interpretaciones.

La Cartografía Social Pedagógica (CSP) es una herramienta que se vale de instrumentos vivenciales y técnicos para que los participantes de la investigación puedan construir criterios,

experiencias y proyecciones partiendo de un problema específico, un territorio y unos agentes que intervienen en él. Además de ser una herramienta alternativa para construir conocimiento también es una herramienta

de planificación y transformación social. Sus fuentes se encuentran en los procesos de constitución social-colectiva de los agentes y en sus entornos geográfico-ambientales, políticos, culturales y económicos. Por lo tanto, la relación entre sujeto, grupos y ambiente ha de ser el sustrato clave de cualquier reflexión, interpretación y planificación. (Barragán y Amador, 2014, p.134)

La CSP permite interpretar y caracterizar la realidad educativa de la comunidad con la prevalencia de la participación, el compromiso y reflexión de los participantes de la investigación. Es importante resaltar que esta “asume el mapa como una representación convencional - gráfica de fenómenos concretos o abstractos, localizados en un contexto determinado” (Barragán y Amador, 2014, p.134), lo cual indica que el mapa es una construcción de realidad, de signos, símbolos y palabras que obedece a acuerdos y prácticas colectivas, las cuales posibilitan la producción de significados compartidos, pero lo más significativo de la CSP es la acción “pues los componentes políticos culturales e interpersonales hacen de la reconstrucción virtual de la realidad una manera legítima de construir mundos posibles.” (Barragán y Amador, 2014, p.135.)

La CSP debe priorizar “reflexiones colectivas, recorrer los territorios en los que se producen los acontecimientos, reconocer las necesidades y ausencias, pero también hacer visibles los saberes y las oportunidades de transformación que ofrecen sus actores sociales.” (Barragán y Amador, 2014, p.136). Adicionalmente, la CSP permite afianzar lazos entre las diferentes subjetividades que se relacionan en el proceso educativo, con miras a empoderarlas frente a la toma de decisiones alrededor de problemáticas que las involucran.

Los procesos referenciados anteriormente se pueden trabajar mediante tres tipos de mapas: ecosistema poblacional, temporal social y temático. Para la presente investigación, el tipo de mapa más pertinente es el temático. En la siguiente figura se presenta una síntesis de los tres tipos de mapa.

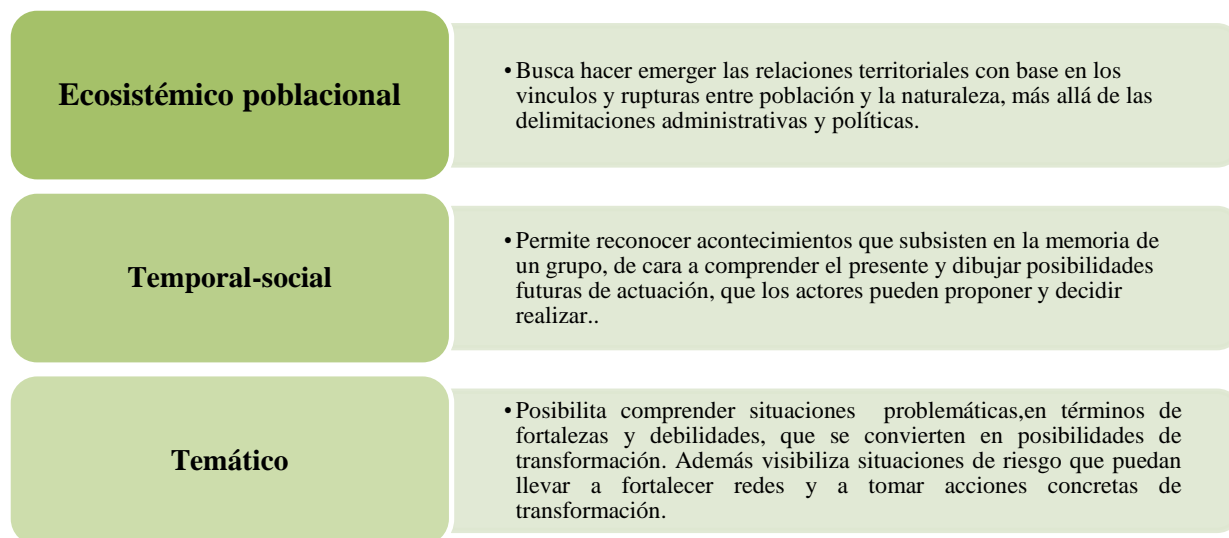


Figura 1. Tipos de mapas en la Cartografía social pedagógica  
 Fuente: Barragán y Amador (2014, p, 136)

Son varias las posibilidades existentes para realizar CSP, se pueden tomar diferentes rutas, múltiples formas y posibilidades para llegar a realidades en distintas tonalidades. A continuación, en la tabla 1, se presenta una de esas rutas siguiendo a Barragán y Amador (2014); en paralelo, se describe el proceso seguido para la presente investigación:

Tabla 1: Ruta seguida para la Cartografía Social Pedagógica

| Ruta para realizar CSP<br>(Barragán y Amador, 2014)                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Descripción de la ruta seguida para la presente investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Selección del tipo de problemática:</b> se debe determinar muy bien la situación problemática en el ámbito educativo que se desea abordar y así mismo orientar las actividades a realizar de manera concreta y efectiva, la pregunta más importante que se debe realizar en esta ruta es ¿para qué abordar esta o aquella problemática? | La problemática que se planteó en esa investigación está basada en como los procesos de inclusión educativa y las experiencias vividas en este proceso aportan al proceso de subjetivación de los estudiantes con discapacidad que han vivido dicho proceso en la IED.                                                                            |
| <b>Selección del tipo de mapa:</b> después de tener claridad sobre la problemática a trabajar, se requiere elegir el tipo de mapa que se quiere promover, ecosistema poblacional, temporal social o temático, dicha elección permitirá orientar la manera de abordar la problemática seleccionada.                                         | El mapa utilizado para realizar el proceso de recolección de información fue un mapa temático, plano de la IED, realizado por la investigadora en el cual se especificaron todos los espacios de la IED, espacio en el cual se desarrolla la problemática planteada.                                                                              |
| <b>Motivación de los participantes:</b> es de vital importancia motivar a los participantes, para que puedan expresar de manera confiada y libre “ya que de la manera como ellos comprendan la problemática se podrán diseñar los planes pertinentes para transformar realidades.” (Barragán y Amador, 2014, p.137).                       | El proceso de motivación para los participantes de la investigación se realizó por medio de una charla en la cual se les explico la razón de la actividad que se quería realizar, en donde se respondieron dudas y recibieron sugerencias. Además se mostró el material con el cual se iba a trabajar y dio el espacio para que los participantes |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | interactuaron con el material y se familiarizaron con el mismo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Grupos de trabajo:</b> se recomienda que al hacer los grupos de trabajo, no sean grupos mayores a 8 personas para lograr que todos participen de la actividad planteada, es importante nombrar un moderador, que será el encargado incentivar la participación y de recordar las instrucciones, además se deberá tomar nota de todo lo que se hable durante la actividad, esto será de vital importancia para construir memorias de lo sucedido en el proceso.                                                                      | Se había planteado realizar el proceso con dos grupos de a 4 estudiantes cada uno, pero debido a la eventualidad presentada por la emergencia de covid-19 solo fue posible realizarlo con un grupo de estudiantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Acuerdo de convenciones:</b> el grupo debe acordar cuáles serán los principales elementos que estarán presentes en el momento de abordar la problemática, al ser elegidos se deben seleccionar unas convenciones para cada uno de estos elementos, y también de den existir convenciones para las posibles relaciones que puedan aparecer entre los mismos.                                                                                                                                                                         | Las convenciones establecidas para realizar la actividad con los estudiantes fueron emojis, los cuales llamaron la atención de los estudiantes y al ser imágenes conocidas por los tenían fácil recordación para los estudiantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Elaboración del mapa:</b> después de cumplir con la fase inicial, se pasa a la elaboración del mapa. Se debe realizar en un papel grande para que todos los participantes tengan la posibilidad de observarlo y acercarse a él, además en algún lugar del mapa deben estar visibles las convenciones, todos los participantes deben interactuar de manera activa con el mapa, “ya que se trata de hacer emerger las concepciones que los diferentes actores tienen sobre una problemática común.” (Barragán y Amador, 2014, p.138.) | Se realiza el mapa de la IED en un pliego de cartulina blanca, al lado derecho se especifican las convenciones que se den ubicar en el mapa.<br>Se forro el mapa con papel contac para que tuviera mayor resistencia y durabilidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Explicación del mapa:</b> es importante después de la realización del mapa socializar lo sucedido durante la actividad y consignar de forma escrita lo que se reflexionó, esto ayudará en el momento de realizar el análisis de la información.                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Después de realizar el proceso con los estudiantes se realizó una retroalimentación con ellos de lo sucedido, de los sentimientos que afloraron durante el proceso, además se realizó remisión al departamento de orientación de la IED de uno de los estudiantes ya que al momento de realizar la actividad se evidencio una carga emocional muy fuerte que generó preocupación a la investigadora.                                                                                                                                                                                  |
| <b>Acuerdos de transformación:</b> después de socializar el mapa con los grupos que se conformaron, es importante llegar a acuerdos para trabajar sobre la problemática planteada desde el inicio, se busca hacer visible las diferentes creencias, concepciones y conocimiento de los participantes sobre la problemática trabajada y las posibles soluciones compartidas y estrategias que se pueden dar.                                                                                                                            | Al terminar la retroalimentación del mapa, se generó un espacio en el cual la investigadora habló con los cuatro estudiantes de manera individual con el fin aclarar situaciones y dudas que se presentaron en las narraciones, se brindó un espacio de confianza y tranquilidad con el fin de cerrar el proceso de manera apropiada, buscando posibles soluciones a las situaciones expuestas durante la actividad de cartografía, una de ellas fue realizar una sensibilización en los salones de clase para evitar las burlas a las que están expuestos los estudiantes día a día. |
| <b>Análisis de mapas y memorias de cartografía:</b> se debe realizar una lectura crítica de lo sucedido durante el proceso, a partir de las convenciones, los mapas, los registros escritos y lo expresado, en este momento se pueden aplicar diferentes técnicas de recolección de información.                                                                                                                                                                                                                                       | Para la investigadora al analizar lo sucedido en la actividad de CSP, generó en ella bastantes cuestionamientos acerca de cómo se está manejando el proceso de inclusión de población con discapacidad, puesto que los relatos de los estudiantes dan cuenta de las crisis emocionales que presentan y aunque no todo es malo es necesario encontrar estrategias para trabajar temas                                                                                                                                                                                                  |



Fuente: elaboración de la autora

### **Fotovoz**

Herramienta metodológica que busca a través de la imagen que los sujetos protagonistas de la investigación participen de manera activa en el proceso y sean ellos mismo los que puedan identificar y ayudar a mejorar su comunidad por medio de la fotografía, esta metodología fue desarrollada por Caroline C. Wang y Mary Ann Burris, y “está basada en los principios de educación para la conciencia crítica, desarrollados por Paulo Freire (1970), a través de los cuales se promueve el cambio individual, la calidad de vida de la comunidad y los cambios de las políticas que apuntan a lograr la equidad social.” (Garcia, 2008, p.65)

Esta herramienta busca que por medio de la fotografía se documenten aspectos de la vida o de la problemática que se desea investigar, en la cual se valida “el conocimiento local desde su propia perspectiva y da voz a las comunidades que, tradicionalmente, han sido silenciadas por su condición de marginalidad.” Garcia, 2008, p.66

La fotovoz es una herramienta flexible que se puede adaptar a objetivos particulares, a diferentes culturas y grupos sociales, además busca empoderar a los sujetos inmersos en la investigación, en donde sean capaces de liderar y ser responsables del proceso.

En la investigación inclusiva la fotovoz cobra un valor importante en el momento de la recolección de la información al trabajar con estudiantes con discapacidad ya que el escuchar su voz brinda un acercamiento más real de lo que les sucede en su diario vivir, así lo plantea Yañez y otros referenciados en Rabadan y Contreras (2018).

Por constituir ante todo un testimonio generado por los propios niños y niñas -al tomar una imagen se elige un tema, se cuenta una historia y se construye un significado-, da cuenta de nuevas perspectivas de cómo conceptúan, interpretan y ven su propia realidad, permitiendo representar su mundo social de manera creativa. Yañez citando a Rabadán y Contreras, 2018, p.6)

La foto voz tiene como premisa alcanzar tres objetivos fundamentales, según Wang y Burris (1994) y Wang, (1999):

1. Permitir a las personas registrar y hacer evidentes las fortalezas, prioridades y preocupaciones de la comunidad a través de fotografías; dando poder y voz a aquellos que normalmente no son escuchados

2. Promover la generación de conocimientos y el diálogo crítico acerca de hechos importantes, a través de la discusión alrededor de las fotografías.

3. Acercarse a quienes toman decisiones que definen políticas, a través de foros públicos y la exposición de las fotografías

Para el presente trabajo de investigación se seguirán los dos primeros objetivos que pretende alcanzar la fotovoz, ya que puntualmente se busca escuchar la voz de niños y niñas con discapacidad que en la mayoría de veces están acallados y, encontrar a través de sus relatos emociones y pensamientos sobre aquello que realmente están viviendo dentro de la institución educativa y cómo estos intervienen en su proceso de subjetivación.

Para llegar alcanzar estos tres objetivos es se han propuestos los pasos que se presentan en la tabla 2, en la cual, de forma paralela, se explica el proceso seguido en la presente investigación.

Tabla 2: Ruta seguida para la foto voz

| Ruta para realizar foto voz<br>(Autor)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Descripción de la ruta seguida para la presente investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formar el grupo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Se realizó el proceso de manera individual                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Realizar sesión de capacitación</b> para los participantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Se les explicó a los estudiantes participantes de la foto voz el funcionamiento de la cámara del celular que se les proporcionaría para realizar la actividad, como enfocar la imagen, que botón oprimir para hacer la capturas, se dio el espacio para dudas y preguntas de los estudiantes sobre el funcionamiento del dispositivo.<br>Después de explicar la utilización de dispositivo para tomar la foto, se realizó la explicación sobre a qué se debía tomar a foto, la cual era... “debes escoger 4 o 5 lugares del colegio en los cuales hayas tenido momentos felices, tristes, de vergüenza, entre otros sentimientos, después de tomada a foto hablaremos del por qué escogiste esos lugares y que representan para ti” |
| <b>Desarrollar foto-sesiones</b> en donde se discuten las fotografías tomadas, es importante grabar las sesiones para después analizar la información                                                                                                                                                                                                                                                                            | Después de realizar el proceso de toma de fotografías, con cada estudiante se tuvo un espacio de socialización de las imágenes y de discusión sobre él porque escogieron esos lugares en específico para la toma de la fotografía. Las preguntas que se realizaban a los estudiantes fueron ¿por qué escogiste este lugar? ¿Qué sentimientos te genera o te recuerda este lugar? ¿Me quieres contar tu experiencia?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Análisis de los datos:</b> debería ser colaborativo entre investigadores y participantes. Opción 1. Se puede hacer todo el análisis junto. Opción 2. El equipo de investigadores hace el análisis y se presentan al grupo los códigos y temas de análisis para que los participantes opinen y elijan aquellos que resulten más relevantes. También se les presentan los resultados finales para que den su retroalimentación. | La investigadora escogió un grupo de estudiantes para realizar el proceso de foto-voz a los cuales les contó sobre el proceso de investigación que ella está realizando y los invitó a participar de la actividad de manera activa y propositiva, se realizó el análisis de las imágenes de manera individual y se grabaron las sesiones.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

---

**Diseminar los resultados:** hacer un foro invitando a tomadores de decisiones. También se puede hacer una exhibición de las fotografías invitando a las personas que los participantes consideren que es necesario sensibilizar para la realización de cambios

Este último paso está pendiente, debido a la contingencia que se ha presentado este año por el covid -19 no se pudo realizar la exhibición de las fotografías, en el momento que se pueda retornar a las instituciones, se realizara la actividad como cierre al proceso investigativo.

---

Fuente: Elaboración de la autora

En el apéndice 1 se presenta el consentimiento informado firmado por los papás de los niños y niñas participantes en la investigación.

### **Entrevista semiestructurada:**

La entrevista es una técnica de recolección de información que se utiliza en la investigación cualitativa, la cual se realiza como un proceso de dialogo entre el investigador y el sujeto participante de la investigación como lo menciona Fernández referenciando a Kuhnekath “La entrevista se pone en marcha en el proceso de investigación cualitativa, mediante el principio dialógico en el que las personas participantes son equivalentes, produciéndose así un diálogo que no es autoritario sino igualitario y horizontal” (2013, p, 15). En la entrevista cualitativa se genera una conversación que motiva y jalona el interés por expresar de manera confiada experiencias y reflexiones acerca de su vida. “El sujeto no recita su vida, sino, que reflexiona sobre ella. Cuando la cuenta" (Fernández referenciado a Bertaux, 2013, p, 16).

Con lo anteriormente descrito la entrevista cualitativa es el proceso mediante el cual se obtiene información verídica acerca de una vivencia, experiencia o aspecto subjetivo de una persona, sobre un tema específico de interés de un investigador. La entrevista semiestructurada es un tipo de entrevista cualitativa “flexible en su estructura, en la cual se permite hacer preguntas ya planteadas con anterioridad y ajustarlas de acuerdo a la situación y al sujeto entrevistado” (Bravo y otros. 2013, p, 163). Su mayor ventaja es la posibilidad que tiene de adaptarse a la diversidad de los sujetos, las preguntas son de carácter abierto lo que permite el constante dialogo de los participantes del proceso, es importante al momento de realizar entrevista semiestructuradas tener en cuenta algunas recomendaciones propuestas por Martínez citadas por Bravo y otros.

Tabla 3: Ruta seguida para la entrevista semiestructurada

---

|                                                                                       |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Ruta para realizar entrevista semiestructurada<br>(Martínez citado por Bravo y otros) | Ruta seguida por la investigadora |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|

---

|                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El investigador previamente a la entrevista debe realizar un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion que determine la información temática que quiere obtener.                                                                     | Con anterioridad se construyeron las preguntas que se realizaron a las maestras de la IED, las cuales se pensaron detenidamente para llegar a obtener la información que se requería para la investigación.                                                                                                                                                                                             |
| Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación. (Martínez citado por Bravo y otros,2013,p, 163)                                                          | Las entrevistas se realizaron en espacios donde las maestras ya no tenían estudiantes y en sus salones de clase lugar en donde manifestaron sentirse cómodas, dos de las maestras entrevistadas no se sentían cómodas respondiendo la entrevista en forma de dialogo y solicitaron que se hiciera de manera escrita a las cuales se les dio el espacio y el tiempo para realizarlo de manera tranquila. |
| Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla                                                                                                                                                     | Se explicó a las docentes con detenimiento el propósito de la investigación y se firmaron los consentimientos informados solicitando autorización para ser grabadas y utilizar las grabaciones para realizar el análisis de la información.                                                                                                                                                             |
| La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios. (Martínez citado por Bravo y otros,2013,p, 163)                                                                                    | La investigadora siempre tuvo una actitud amable, tranquila y neutra en el momento de realizar las entrevistas con las maestras, dándoles seguridad para expresar lo que sentían en el momento e interactuó con ellas cuando sentía que era necesario y pertinente.                                                                                                                                     |
| Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. (Martínez citado por Bravo y otros,2013,p, 163) | Se dio la oportunidad a las maestras de leer con anterioridad las preguntas que se les iban a realizar, para que no las tomara por sorpresa, se respetó el tiempo que requerían para organizar sus ideas y sentires al momento de dar las respuestas.                                                                                                                                                   |
| Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. (Martínez citado por Bravo y otros,2013,p, 163)                                                            | No se realizó ninguna intervención para aclarar o profundizar en las respuestas de las maestras ya que fueron muy explícitas y claras en el momento de la entrevista.                                                                                                                                                                                                                                   |

Fuente: Elaboración de la autora

En el apéndice 2 se presenta el consentimiento informado firmado por las maestras. Y en el apéndice 3 se presenta la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada.

### **Sujetos participantes en la investigación**

Los sujetos que participaron de forma activa en la presente investigación fueron estudiantes con discapacidad, en edades entre los 11 y 15 años, escolarizados en los grados tercero, cuarto y quinto los cuales llevan una trayectoria de más de dos años en la IED. Durante el proceso de búsqueda de los sujetos de la investigación se les dio la oportunidad de elegir si querían hacer parte de la investigación.

Participaron maestras de la IED de básica primaria en edades entre los 34 y 62 años, todas licenciadas en pedagogía infantil y básica primaria, las cuales tienen una trayectoria en la IED de más de 5 años, maestras que tienen relación directa con los estudiantes que hicieron parte del

proceso investigativo, con el fin de hacer relación entre las narrativas de los estudiantes y ellas mismas.

En la tabla 4 se presenta el número de sujetos participantes de acuerdo con el instrumento aplicado.

Tabla 4. Sujetos participantes en la investigación

| Instrumento                   | Sujetos participantes                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Foto voz                      | Participaron cuatros estudiantes, escolarizados en grado tercero e edades de 10 y 12 años.                                                                                                                                                                                     |
| Cartografía social pedagógica | Participaron 4 estudiantes en edades entre los 12 y 15 años, escolarizados en los grados cuarto y quinto. En el apéndice 4 se presenta una imagen de la cartografía realizada.                                                                                                 |
| Entrevista semiestructurada   | Participaron cuatro maestras de primaria las cuales han tenido contacto directo con los estudiantes participantes del proceso investigativo. Las maestras tienen formación profesional como licenciadas en educación básica infantil, 4 cuenta con especialización y maestría. |

Fuente: Elaboración de la autora

## Análisis de los datos

Para realizar el análisis de los datos recogidos durante la investigación se utilizó la metodología correspondiente a las teoría fundamentada, la cual está diseñada para el trabajo de investigaciones cualitativas, en donde se parte del análisis de los datos para que emerja teoría como lo plantea Strauss y Corbin (2002): “Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.”(p.22). Lo anteriormente descrito se ajusta al interés de la investigadora al momento de analizar la información lo cual requiere de una interacción profunda de los datos y la investigadora.

Para esto se utilizaron la codificación abierta y la codificación axial, las cuales ayudan a analizar los datos no como elementos que surgen de un proceso investigativo sino como elementos que dan fuerza, sentido y realidad a la problemática estudiada.

La codificación abierta permitió hacer un análisis minucioso a las voces de los participantes de la investigación, examinando, haciendo relaciones e interpretando los datos, la investigadora se permite entrar en un dialogo profundo con las narrativas que dejan como resultado una visión amplia de las posibles categorías emergentes del proceso investigativo. Así lo denomina Strauss y

Corbin (2002) “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p.111)

Este proceso se llevó a cabo realizando la transcripción de las narrativas de todos los participantes de la investigación, esta transcripción se ubicó en una matriz en la cual la investigadora realizó un dialogo y examen minucioso con los datos, se resaltó de diferentes colores las categorías emergentes que tenían relación con las bases teóricas planteadas al inicio de la investigación. Un ejemplo de esto se presenta en el apéndice 5.

Después de realizar la codificación abierta se pasó a la codificación axial la cual tiene como objetivo principal identificar las relaciones existentes entre categorías y subcategorías que emergieron en la codificación abierta “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002. P, 137). Este proceso se realizó por medio de mapas conceptuales los cuales permitieron tejer relaciones entre los conceptos y los datos que se encontraron en las categorías (Apéndice 6). Resultado de este proceso se construyeron las cuatro categorías que componen los hallazgos expuestos a continuación.

## Hallazgos

A continuación se presentan las cuatro categorías que surgieron después de realizar el análisis de los instrumentos de recolección de información utilizados en esta investigación, la primera categoría se titula *procesos de subjetivación entre aprendizajes y emociones*, en la cual se evidencia los sentimientos y emociones de las maestras y los estudiantes en relación con la vida académica, la discapacidad y los aprendizajes vistos como eje fundamental de la vida escolar.

La segunda categoría titulada *procesos de subjetivación entre los significados de discapacidad*, da cuenta de las creencias que tienen las maestras acerca de la discapacidad las cuales se hacen evidentes en el momento de llegada del programa de educación inclusiva a la IED, partiendo de estas creencias se generan sentimientos y emociones que tienen relación directa con el acercamiento y la interacción que se presenta entre estudiantes y maestras de la institución. en segundo lugar se muestra como la llegada de estudiantes con discapacidad a la institución genera necesidad de capacitación docente la cual se solicita pero no en todos los casos se recibe con apropiación y responsabilidad, por último se muestra como la inclusión de estudiantes con discapacidad se convierte en un reto profesional para las docentes en muchos casos un reto profesional que es impuesto y que se debe asumir y en otros un reto que impulsa a capacitarse en pro del bienestar de los estudiantes.

La tercera categoría se titula *Procesos de subjetivación entre las miradas construidas sobre sí mismos y las impuestas por otros*, esta categoría evidencia cómo se ven los estudiantes con discapacidad desde la mirada de los otros y la de ellos mismos a partir de las experiencias vividas en el contexto escolar del como han interiorizado conceptos que dan otras personas al referirse a ellos y esto como ha interferido en sus procesos de subjetivación.

La última categoría se titula *Procesos de subjetivación entre la evaluación y las “buenas clases”*, en esta última categoría se muestra como la evaluación cuantitativa parte fundamental en la vida académica, mide y clasifica el proceso y avance académico de los estudiantes, priorizando la adquisición y memorización de contenidos, lo que genera un reto constante en la mayoría de los estudiantes incluyendo los estudiantes con discapacidad que luchan por derribar las barreras que el contexto les presenta para lograr obtener una buena calificación y que en la mayoría de los casos por más esfuerzo que realicen no logran alcanzar dicho objetivo y terminan por resignarse y asumir que nunca lo podrán lograr. Por otro lado se encuentran las clases divertidas las cuales los

estudiantes refieren como espacios de felicidad, de creatividad y reconocimiento las cuales hacen parte del desarrollo artístico y corporal, que les permiten evidenciar sus habilidades y no se sienten presionados por una nota, al contrario pueden expresar sus sentimientos y emociones a través de las actividades propuestas en estos espacios académicos.

### **Procesos de subjetivación entre aprendizajes y emociones**

Un aspecto que está presente en los datos construidos desde las voces de maestros y estudiantes a partir de las entrevistas, las fotovoces, y la cartografía se refiere a las emociones. Este aspecto impactó a la investigadora por la fuerza de algunas emociones en relación con la vida académica y las formas de subjetivación que se gestan desde estas relaciones. Maestras y estudiantes ante preguntas por los aprendizajes, asunto central en la vida escolar, tanto en las palabras que usaron como en los gestos en el momento de la indagación, permiten comprender que el aprendizaje se analiza de forma comparativa entre unos y otros estudiantes, y en esta comparación los maestros expresan frustración pues se exalta aquello que unos, particularmente los estudiantes con discapacidad, no aprenden o no alcanzan en su proceso como estudiantes. Esta frustración exalta al aprendizaje e invisibiliza al sujeto estudiante en la complejidad que le es propia. Una frase que hizo reflexionar a la investigadora sobre esta relación entre emociones y aprendizajes en medio de los procesos de inclusión de la IED es la siguiente, “Pasan por mí diferentes sentimientos desde que este programa empezó a funcionar en el colegio, de la negación a la rabia y de la rabia a la aceptación” (Profesora 4, comunicación personal, febrero 2020).

Los significados que subyacen a la anterior frase se centran en emociones negativas hacia los estudiantes con discapacidad. Es común que en la labor de la investigadora como maestra de apoyo en la institución escolar, aún en estos momentos y, luego de décadas de que las políticas impulsen transformaciones en aras de acoger a todos los niños, las maestras sigan viendo como posibilidad el negarse a estos cambios, a veces lo expresan con palabras y gestos, y otras veces con acciones que dan cuenta del rechazo y las barreras actitudinales que se presentan hacia los estudiantes con discapacidad en la IED y en medio de esto se presentan experiencias de subjetivación significativas para los estudiantes.

Este camino entre la negación, rabia y aceptación tiene relación con lo descrito por Sánchez (2013), citado previamente en los antecedentes, para este autor la constitución de sujetos ante procesos de inclusión en las aulas se determina a partir de las diferencias y distancias construidas



y legitimadas entre normal y anormal, los buenos y malos estudiantes, los aceptados y rechazados, los que sirven para la escuela y los que no, y es en la comparación entre unos y otros que se exaltan algunas características como el aprender puntualmente los contenidos escolares y se invisibilizan, entonces, otras esenciales en términos de la subjetividad.

Lo anterior se puede ver en el diario vivir de la IED, en donde las comparaciones salen a relucir en cada uno de los espacios de aprendizaje y socialización y marcan de manera muy fuerte esas características que no son tradicionales, que se salen de lo común, de lo normal, que se leen como diferentes y al ser concebidas como diferentes están inmersas en emociones y sentimientos que puede llegar a ser contradictorios como lo expresan las propias maestras “Para mi significa tensión, desespero y ansiedad” (profesora 5, comunicación personal. Febrero 2020) “Espero lograr capacitarme para no seguir frustrándome como profesora.”(Profesora 5, comunicación personal. Febrero 2020).

Estas dos afirmaciones dan cuenta de cómo se mantienen construcciones negativas hacia algunos estudiantes desde la mirada de la normalidad en los contextos escolares, y que es desde estas construcciones que se desarrollan las relaciones entre maestros y estudiantes, lo cual conlleva a subjetividades de prevención, predisposición y de superación que logran propiciar experiencias positivas o negativas e estudiantes y maestras.

En relación con las emociones y sentimientos que expresan los estudiantes al habitar la escuela, dejan ver cómo las actitudes de las maestras hacia ellos generan un impacto importante en tanto nocivo, en su proceso de subjetivación, por ejemplo, uno de ellos expresa: “Yo me esfuerzo, pero así haga las cosas bien, para ellas siempre están mal, entonces ya no me preocupo, que piensen lo que ellas quieran, ya los regaños son los mismos” (cartografía, estudiante 1, febrero 2020). Con esta frase se pueden identificar múltiples situaciones que se presentan en el aula de clase con los estudiantes con discapacidad y la permanencia de falsos imaginarios que se tienen acerca de ellos, los cuales generan en los estudiantes desmotivación y poco interés en los asuntos académicos pues hagan lo que hagan al tener el rotulo de discapacidad no son tomados en cuenta, las expectativas sobre ellos son bajas y no son vistos como estudiantes que pueden aprender, es decir, se pone en tela de juicio su lugar en la escuela, su lugar de aprendices; además, desde este lugar de “no aprender” contenidos escolares, o de no aprenderlos según lo normativizado, se desconocen subjetividades en desarrollo, se cierran oportunidades para explorar otros conocimientos y saberes

que también circulan y son parte constitutiva de la escuela, como el sentir aprobación de los otros y aprobar a los otros o el ser parte de la construcción de lo común en la escuela. Lo expuesto anteriormente se aborda desde los relatos dados por los estudiantes y las maestras además de la experiencia que la investigadora ha adquirido como docente de apoyo de la institución y al estar inmersa en el proceso de educación inclusiva con estudiantes y maestras.

“En el salón la presión de hacer un buen trabajo, de sacar buenas notas y, muchas veces no lograrlo, es feo” (cartografía, estudiante 4, febrero 2020). Esta frase también da cuenta de la presión que se genera en los estudiantes con discapacidad frente al tema académico y lo que representa una nota en su vida escolar y subjetiva, la carga emocional que se afronta día a día para poder cumplir con lo que se exige académicamente es tan grande que, similar a los maestros, llega a causar frustración, resignación y apatía por la escolaridad en general. Así se puede seguir comprendiendo desde la siguiente frase expuesta por uno de los estudiantes que realizaron la actividad de la foto voz “No me siento bien aquí, llevo repitiendo 3 años quinto ya no voy aprender más, no puedo más” (foto voz, estudiante 4, noviembre de 2019). El “no puedo más” si bien hace relación al aprendizaje, trasciende a un tiempo vital del estudiante, la repetición de años escolares y la centralidad de contenidos y aprendizajes no logrados dentro de la vida escolar, resumen experiencias subjetivas de fracaso; además, el “no sentirse bien aquí” en la escuela, desdibuja o impide concebir la escuela como lugar de refugio, de apertura al mundo, de encuentro con los otros, desconociendo al estudiante como un sujeto que no es solo un cúmulo de aprendizajes, o que no desea ser visto solo como esto, y centrando solo allí la mirada, en el no poder, cuando también podría analizarse si los aprendizajes establecidos en el currículo son lo que todos los estudiantes necesitan o deben aprender para garantizar que la institución educativa cumplió con lo que la sociedad le pide.

Con lo anteriormente planteado se logra identificar que los sentimientos y emociones negativas están presentes en los relatos de los participantes de esta investigación, de manera explícita la discapacidad significa “no aprender” y en ocasiones “no aprenderá” desde las miradas y creencias de las maestras y pares implicados en el proceso. Pero también es importante revisar lo positivo que se enuncia en estos relatos, una frase que llama la atención de la investigadora es

El profesor Freddy me puso como asistente de la clase y me hace sentir importante, que sí puedo, es en el único lugar en donde siento que sí me ven, que sí me reconocen, en donde no soy un problema (cartografía, estudiante 1, febrero 2020)

La frase manifiesta la felicidad de un estudiante al ser visto y reconocido como persona importante para un profesor, para una clase, para un espacio en particular, en donde es visible y no es leído como un problema, sino como un agente activo de la clase, que aporta de manera positiva en el desarrollo de la misma. Situación que posibilita comprender que esos otros aprendizajes que circulan en la escuela, tales como ser parte de las dinámicas organizativas de la clase, ocupar otros lugares y roles valorados socialmente visibilizan de forma positiva a los estudiantes, fortalecen sus habilidades y aprendizajes de manera constante, les permiten vivir experiencias en las cuales se sienten bien consigo mismos, se ven como seres en potencia, los hace sentir aceptados y bien, aquí, en la escuela.

Otro momento relevante de la emocionalidad de los estudiantes es el compartir con sus amigos esto genera experiencias significativas para ellos como lo referencia la siguiente frase en relación con algunos lugares físicos de la escuela, “Bueno me da alegría porque es el momento en el que salimos del salón y podemos ir a jugar con nuestros amigos, estar soló con las personas que a uno le agradan y que no me molestan” (foto voz, estudiante 1, noviembre 2019). Esta frase evidencia el significado de la palabra amistad, la posibilidad de escoger las personas con las que se sienten a gusto y poder alejarse por un momento de aquellas que los molestan y les generan incomodidad, la amistad y el compartir con las personas con las que se siente empatía es de vital importancia en los procesos de subjetivación de los seres humanos, en este caso en los de los estudiantes con discapacidad con los cuales se hizo este trabajo de investigación, como se puede ver en el siguiente relato también en relación con los lugares o ambientes importantes para los estudiantes. Este relato surgió a partir de la figura 1:

Pues este lugar me trae un poquito más de alegría, porque siempre estoy con mis amigas, a veces cuando me siento triste o mal, mis amigas siempre me buscan y me dice Luisa que te pasa, y yo les cuento y ellas me ayudan (foto voz, estudiante 3, noviembre 2019).

Figura 1.

*Foto tomada por una de los estudiantes para la referencia de experiencias de alegría*



Fuente: Imagen tomada de la foto-voz realizada por una de las estudiantes.

Los amigos son referente de confianza, de apoyo, de alegría, lo cual crea un vínculo y permite un desarrollo emocional y social significativo en el contexto escolar. Desde este planteamiento se puede entonces extender la idea de aprendizajes en la escuela y evidenciar que esta crea condiciones de posibilidad para el desarrollo del encuentro con los otros, de habilidades de socialización y de interacción desde distintos intereses y que estos desarrollos son importantes para los procesos de subjetivación de cualquier estudiante. No es que el estudiante no pueda sentirse mal, abatido, triste en la escuela, esto es humano, pero si es que ante esto encuentre soportes en la escuela, como lo son los amigos. Desde la mirada de la empatía, de la hermandad, del apoyo, del reconocimiento, se construyen subjetividades vinculadas y con soporte en el mundo social, como se puede ratificar en la siguiente frase también en relación con lugares de la escuela significativos, como el que la estudiante fotografió y que se muestra en la imagen 2:

Aquí me encuentro con mis compañeros que están en bachillerato, mis amigos y yo hablamos me preguntan cómo estoy y jugamos, son momentos en los que me siento feliz porque ellos se preocupan por mí, por cómo me siento. Cuando tenía que hacerme la curación del dedo que me corté cuando trabajaba con mi mamá en el reciclaje, ellos me ayudaban a curarme. (Foto voz, estudiante 2, noviembre 2019).

Figura 2.

*Foto tomada por una de los estudiantes para la referencia de experiencias de amistad*



Fuente: Imagen tomada de la foto-voz realizada por una de las estudiantes.

Con lo expuesto en esta categoría, la cual transitó desde los aprendizajes escolarizados en relación con las emociones hasta otros aprendizajes en la escuela y sus relaciones con las emociones, se puede ver la importancia de aquello que media en la relación con los otros y por ende en los procesos de subjetivación. Los lazos y experiencias que se crean y se viven transforman la forma de pensar, de sentir y de vivir de todo estudiante. Como sujetos en construcción permanente están dispuestos a su propia transformación y es aquí en donde los otros tienen un papel fundamental ya que permean la vida de estas personas, pero también donde “lo otro” tal como se puede entender a los aprendizajes curriculares, afectan de diferentes maneras el actuar y sentir, las formas de concebirse a sí mismo, de comprender su historia de vida y de proyectarse o no en medio de las interacciones del contexto escolar.

### **Procesos de subjetivación entre los significados de discapacidad**

La palabra discapacidad genera diferentes reacciones en el contexto escolar, desde la llegada del programa de inclusión a la IED en la cual se realizó la investigación, son múltiples los sentimientos y emociones que se generan, resistencia, miedo, negatividad entre otros que se presentaron en párrafos anteriores, los cuales marcan de manera significativa las interacciones entre estudiantes y maestras de la institución. Como es bien conocido en las diferentes investigaciones sobre inclusión educativa, también es necesario fundamentalmente que las actitudes y miradas de los profesores

encargados de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, sea de apertura, de recibimiento, de responsabilidad con el otro, o en palabras de autores como Bárcena y Mèlich (2000) de acogida, de hospitalidad, “es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; [...] es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad” (p. 47).

Algunas de las dificultades que se presentan en las instituciones ante los procesos de inclusión, desde la mirada de la investigadora se centran en las creencias que se tienen acerca de la discapacidad, y como dichas creencias se expresan en el salón de clase con las actitudes, discursos, prácticas de los docentes. Por ejemplo, esto se puede entender desde la voz de los participantes de la investigación con la frase que se muestra a continuación

Yo he estado acostumbrada a trabajar con niños normales y uno hace una planeación para ellos se supone que todos con sus diferencias van a aprender lo que uno ha planeado, y resulta que uno llega y se encuentra con que tiene que empezar a revisar sus metodologías (profesora 1. Comunicación personal, noviembre 2019).

Esta es una de las primeras relaciones que se exalta en los relatos y que da continuidad a la mirada histórica que insiste en la normalidad vs anormalidad. Desde esta mirada la discapacidad es tomada como aquello que debilita seguridades, que hace que se deban cambiar las metodologías con las que por muchos años se ha enseñado y que se presupone han funcionado, la inclusión de estudiantes con discapacidad ocasiona salir de lo tradicional y reevaluar la manera de cómo enseñar los contenidos propuestos por la escuela, teniendo en cuenta sus características de aprendizaje, como se puede ver en la siguiente frase “Porque sé que cada uno de ellos aprenden de manera distinta y requieren de diferentes apoyos y actividades para que se pueda hacer un proceso significativo” (profesora 3, comunicación personal, febrero 2020)

Lo anteriormente descrito hace referencia a cómo las maestras se reconocen y se piensan como sujetos capaces de transformarse según los exigencias que se presentan en el contexto escolar, con el fin de responder a los retos que emergen en la cotidianidad, en este caso el del trabajo con estudiantes con discapacidad, esta transformación va ligada a cómo se asume este reto y a la forma en cómo ven a los estudiantes con discapacidad, y cómo los estudiantes con discapacidad logran o no adaptarse, comportarse e interactuar en el contexto escolar, como lo podemos evidenciar en las siguientes frases expuestas por algunas maestras; así, un primer sentido en relación con la

discapacidad se relaciona con el comportamiento, con la disrupción, con lo inoportuno de su presencia en el aula

He tenido niños que son muy funcionales y otros que solo se dedican a molestar y que no quieren aprender (profesora 5. Comunicación personal, febrero 2020)

No todos los niños que tenemos en el colegio deberían estar incluidos en el aula regular, muchos de ellos interrumpen el proceso de los demás con su comportamiento agresivo y grosero (Profesora 3. Comunicación personal, febrero 2020).

Estas frases muestran la visión que se tiene de los estudiantes con discapacidad desde la creencia de, discapacidad igual a problemas comportamentales, problemas comportamentales igual a no deberían estar en el aula de clase. Es decir, la resistencia, el rechazo y la poca empatía que se siente por el “otro”; una de las posturas que se da en esa transformación que se genera en torno a los nuevos retos, a la discapacidad, a las practicas pedagógicas, en lo emocional y social de las maestras y de los estudiantes, en las que se viven experiencias que marcan a los estudiantes en su proceso de subjetivación. Por ejemplo, un estudiante plantea “No me gusta me siento triste, las profesoras me regañan todo el tiempo, todo lo que pasa en el salón es mi culpa” (cartografía, estudiante 1, febrero 2020) la frase del estudiante muestra como la maestra siempre lo culpa de lo malo que pasa en el salón de clases, sin indagar a fondo lo que realmente sucedió y emite un regaño sin fundamento alguno provocando en el estudiante sentimientos de tristeza y de importancia al no ser escuchado y no poder defenderse.

Otra creencia que se presencia en la IED, la cual también tiene una larga trayectoria histórica, es que los estudiantes con discapacidad son eternos niños, esta es una mirada construida en un espacio de sentidos angelicales, en donde circulan concepciones de niños tiernos, bonitos y cercano a esto que siempre van a necesitar ayuda, ya que nunca va a crecer, como lo podemos ver en los relatos de las maestras que participaron de esta investigación “es un niño, yo lo veía un niño grande, con una edad de niño chiquito, entonces yo trate de ayudarlo al máximo” (profesora 1, comunicación personal, noviembre 2019) “Me precia que es un niño muy tierno pero que necesitaba de mucha atención del apoyo en casa y del colegio” (profesora 1, comunicación personal, noviembre 2019), el estudiante mencionado por la maestra en su relato tiene 13 años lo que sustenta y se afirma la visión de la discapacidad desde la ternura, desde el eterno niño que requiere de apoyo en todo para lograr tener avances y desenvolverse en sociedad.

Sin embargo, lo anterior contrasta con la mirada próxima a concebirlos como niños y estudiantes peligrosos, que generan temor y que se legitima cierta incapacidad para acercarse a ellos, con lo cual, se disminuyen las oportunidades de aportar experiencias que en la escuela contribuyan por diferentes vías a los procesos de subjetivación; se entendería que con estas distancias lo que sucede “entre” los sujetos se debilita y se disminuyen así las acciones o prácticas de reconocimiento de sí mismos como potencia y posibilidad, pues esto es posible siempre en relación con los otros; siguiendo así a Bermúdez (2017). Un ejemplo de lo anterior es la frase de una maestra ante la pregunta ¿cuál experiencia significativa has tenido con estudiantes con discapacidad?, a lo cual respondió “el tenerle miedo, me freno en muchas cosas” (profesora 4, comunicación personal, febrero de 2020). Esta es la otra mirada, la del miedo que no permite acercarse, el miedo que paraliza, que genera rechazo lo cual lleva a no poder actuar de manera asertiva y a ver al estudiante solamente como un diagnóstico que se debe tener lo más lejos posible.

Con lo expuesto en la anterior categoría, se pueden comprender tres miradas y creencias que se tiene en torno a la discapacidad en el contexto educativo, la relacionada con lo comportamental, la infantilización y la del miedo. Desde la experiencia de las maestras y las formas como asumen su labor con los estudiantes con discapacidad se describió en su mayoría la parte negativa que trae según sus relatos trabajar con ellos y cómo el problema, las barreras y las dificultades se centran en el estudiante, en el diagnóstico y en el no estar preparadas para trabajar con estudiantes que aprenden de manera diferente. Justamente en relación con este último aspecto toma fuerza algo fundamental en las maestras, esto es la capacitación docente que piden en reiteradas ocasiones como necesidad y estrategia principal para lograr un proceso exitoso con los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, estas mismas maestras afirman que ante las capacitaciones que brinda la IED, ellas no las asumen con la seriedad y la responsabilidad necesaria como se puede ver en sus relatos.

No soy muy activa en las capacitaciones que usted y Elsa hacen frente al proceso de inclusión, tal vez el estar más activa en dichas actividades.(Profesora 4, comunicación personal, febrero 2020)

Es importante tener más conocimiento frente al tema de la discapacidad lo digo por mi experiencia nunca he puesto atención a las capacitaciones que se dan en el colegio, nunca reviso los correos que envían las docentes de apoyo con estrategias y material para trabajar con los estudiantes (profesora 5, comunicación personal, febrero 2020).



Capacitaciones para el trabajo con estos chicos y me gustaría o sea participar como en alguna actividad, o algún foro de experiencias significativas que uno aprende de otros cuando le cuenta yo hice esto y también uno enseña o sea es un aprendizaje en conjunto y poner en práctica lo que uno aprende con los chicos esa sería una de las experiencias (profesora 1, comunicación personal, noviembre, 2019).

Los anteriores relatos de las maestras muestran que existe una intensión por capacitarse porque es lo que se exige cuando existen cambios o retos nuevos, o porque se cree que las capacitaciones solucionarán por sí mismas las dificultades que refieren a la enseñanza y el aprendizaje, pero en el momento de tener las capacitaciones no lo ven como algo importante y simplemente lo ignoran o lo dejan pasar, lo que sigue generando barreras actitudinales y metodológicas que perjudican a los estudiantes, esto se relaciona con las actitudes que asumen las maestras ante los cambio y ellas en sus relatos lo mencionan como un reto profesional impuesto, el cual se debe asumir por obligación. “Para mí ha significado primero un reto que como profesional me ha tocado asumirlo” (comunicación personal, profesora 1, noviembre 2019). “No me siento preparada para asumir esta responsabilidad siempre lo he dicho lo hago porque no tengo otra opción y trato de hacerlo bien.” (Comunicación personal, profesora 5, febrero 2020). Estos relatos refuerzan las ideas anteriores en donde la parte actitudinal tiene un papel fundamental en el momento de asumir el trabajo con estudiantes con discapacidad, si no se siente y se considera importante el cambio, la formación y capacitación nunca será suficiente para llenar las expectativas de las maestras.

### **Procesos de subjetivación entre las miradas construidas sobre sí mismos y las impuestas por otros.**

Después de mirar la concepción de discapacidad que tienen las maestras y esto cómo influye en ellas como sujetos que pueden transformarse ante los retos de manera positiva o negativa, algunos datos comenzaron a exaltar cómo ven o comprenden la discapacidad los estudiantes con discapacidad de la institución y cómo han ido configurando ese concepto en sus vidas a partir de las experiencias que viven en el contexto escolar, además, cómo se relaciona lo anterior con sus procesos de subjetivación. Una relación a analizar es la seguridad con la cual ellos-los estudiantes con discapacidad- hablan de su proceso en la institución y aunque muchos no saben “que es lo que tienen”, “a qué se refiere su diagnóstico” o “porque hacen parte del programa de inclusión de la institución”, si hacen relaciones entre lo que ellos creen que pasa y lo que los demás les dicen que tienen. Los relatos que se mostrarán a continuación son contundentes y cargados de emociones en

su gran mayoría de desespero e intranquilidad, muchos de ellos como un grito desesperado que busca ser escuchado.

Enojado, lo coloco en la mitad del colegio porque casi siempre estoy enojado, me da rabia ser de inclusión, me da rabia tener que ir a terapia, ir al médico que me vean como un bicho raro, que todos me señalen, que me digan bruto, aquí me molestan mucho y se ríen de mí, ya profe eso es todo. (Cartografía, estudiante 1, febrero 2020).

(...) es por que no entiendo muchas cosas, es porque no saco notas buenas, en cuando mi mamá me regaña por que no llevo buenas notas y me dice que yo debo luchar contra esa enfermedad que tengo y no se que es lo que tengo (foto voz, estudiante 4, febrero 2020)

Pues profe solo que me gustaría ser normal, que pudiera hacer las cosas por sí solo y poder dejar a mi hermano en paz y poder entender todo, mi mamá dice que Dios me va a curar y yo le pido mucho a Él para que eso pase pronto (cartografía, estudiante 2, febrero 2020)

Con los relatos anteriores se evidencia que si bien no aparece la palabra discapacidad, si se refieren a enfermedad, bruto, anormal, bicho raro, haciendo referencia a lo que les pasa, a lo que escuchan, a cómo los ven y cómo se sienten. Palabras que son hirientes y despectivas, que expresan sentimientos de dolor, rabia e impotencia, en las cuales se percibe la carga que tienen estos estudiantes y que no terminan de entender por qué les dicen lo que les dicen o les pasa lo que les pasa. Palabras que muestran cómo va su proceso de subjetivación desde la interacción con los otros y el contexto escolar a las cuales se suman expresiones en relación con que no deberían estar en ese salón o que estarían mejor en otro lugar; y ante esto, ellos mismos se cuestionan el porqué de estas palabras si se ven y se sienten como los demás, como se puede reafirmar en los siguientes relatos. “la profesora Carmen Elisa me regaña y me dice “usted no debería estar aquí, de verdad que usted es de inclusión” me hace sentir mal y me voy y al baño a llorar” (foto voz, estudiante 3, febrero 2020), “pero mi mamá siempre dice que estoy enfermo, que Dios me tiene que curar y llora mucho por eso y yo no sé qué hacer, no estoy enfermo yo me veo y me siento bien” (foto voz, estudiante 4, febrero 2020).

Con lo anteriormente descrito se puede observar cómo los estudiantes con discapacidad se confrontan al hacerse una imagen de lo que “son”, de lo que “tienen”, según los otros que están a su alrededor, los otros que hacen énfasis en lo malo, en la “enfermedad” que tienen, sin detenerse a pensar en lo que sienten y piensan ellos como estudiantes, amigos, hijos y hermanos. Ellos son espectadores de su propia vida mientras la van viviendo y van configurándose como sujetos de muchas formas, pero principalmente en medio de opiniones, comentarios ofensivos, lágrimas,

preocupación, rabia, reproches entre otras emociones que los cuestionan a sí mismos, y que en últimas, son reflexiones para sí mismos pues no son escuchados ni tenidos en cuenta ya que para los otros, ellos, los estudiantes con discapacidad, no saben o no se dan cuenta de lo que pasa y terminan siempre decidiendo por ellos. También, y en tensión con lo anterior, se les obliga a estar en lugares donde no se sienten bien, como la escuela, creyendo que es lo mejor para ellos. Este último aspecto se puede ver en las siguientes frases expuestas por uno de los estudiantes participantes de esta investigación.

(...) no me siento bien aquí, llevo repitiendo 3 años quinto ya no voy aprender más, no puedo (foto voz, estudiante 4, febrero 2020),

(...) pues tú me hablas y me dices que debo mejorar y me explicas cosas que no entiendo aunque en realidad no quiera hacerlo, profe yo sé que no voy a salir a una universidad y no quiero tampoco (foto voz, estudiante 4, febrero 2020)

(...) solo quiero poder hacer lo que me gusta, pero mi mamá no entiende, ella insiste en que tengo que terminar el colegio, ya tengo 15 años ya quiero hacer otra cosa” (foto voz, estudiante 4, febrero 2020).

Figura 3.

*Foto tomada por una de los estudiantes para la referencia de experiencias de confianza*



Fuente: Imagen tomada de la foto-voz realizada por uno de las estudiantes.

Desde el concepto de discapacidad que tienen las maestras y los estudiantes se puede resaltar que ésta palabra sigue cargada del peso despectivo construido históricamente y sigue vigente en los comentarios y acciones de los maestros, y se puede evidenciar cómo lo que pasa alrededor de los estudiantes con discapacidad, los permea, los afecta, los confronta. Lo que viven día a día son experiencias significativas que los han puesto a pensar acerca de lo que les pasa, del por qué deben ir a terapia, del por qué deberían estar en otra aula, del por qué sus profesoras los llaman estudiantes

de inclusión, por qué creen que están enfermos si ellos mismos se ven y se sienten bien, y todo lo anterior se manifiesta de diferentes formas, por ejemplo en agresividad, aislamiento, tristeza, depresión, silencio, falta de interés por el estudio y, con esto, terminan aceptando de una u otra forma lo que todos opinan sobre ellos.

Lo anterior dista significativamente del marco de la educación inclusiva, en donde la socialización y la participación de estudiantes con discapacidad y sus pares es fundamental, así como lo refiere el Ministerio de Educación Nacional en la definición que presentan sobre educación inclusiva.

Es 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. (MEN, 2017)

Como se refiere anteriormente, una de las premisas de la educación inclusiva es la socialización interacción y participación de estudiantes con discapacidad en un entorno escolar que les garantice y permita hacerlo sin discriminación o exclusión. Pero la realidad que se vive en la IED y que refieren los estudiantes con discapacidad está muy alejada de la planteada en la definición de MEN; esto se puede evidenciar en los relatos de los estudiantes que participaron de esta investigación en el contexto de preguntas acerca de su experiencia en la IED en torno a momentos felices, tristes, vergonzosos, de rabia entre otros sentimientos vividos durante el tiempo que han estado escolarizados.

A la investigadora le llamó la atención varias frases de los estudiantes que hacen referencia a momentos difíciles para ellos, los cuales han marcado su paso por la IED con un impacto negativo en su proceso de subjetivación, las frases que se citarán a continuación son respuestas a las preguntas realizadas en cuanto a momentos y lugares que han generado malas experiencias y sentimientos.

Prefiero no preguntar por qué los demás se burlan, dicen buuu no sabe, es bruta, y no ya me pasó una vez y no quiero que pase de nuevo.” (Foto voz, estudiante 2, noviembre 2019)

Ser el más grande del salón tampoco me gusta, se burlan de mí, me molestan mucho, hay palabras que no puedo decir bien y se ríen de mí, por eso no me gusta ese lugar (cartografía, estudiante 4, febrero 2020).

Estos relatos dan cuenta de cómo sus compañeros de clase se burlan de ellos por preguntar o por no poder pronunciar de manera apropiada una palabra, lo que ocasiona sentimientos de tristeza, dolor, vergüenza y por otro lado el dejar de expresar sus dudas o preguntas, para evitar estar inmersos en este tipo de situaciones, lo que conlleva a no participar de manera activa en las clases, a no presentar sus trabajos, a no realizar preguntas o solicitar ayuda cuando un tema no se entiende, lo que impide que los aprendizajes sean apropiados de manera significativa y se termina apoyando la creencia de que como es un estudiante con discapacidad, no aprende y siempre saca malas notas. Otras frases que reafirman esta perspectiva son:

Vergüenza, en el salón de clases cuando paso a exponer y mis compañeros se burlan de mí, porque me da pena o se me olvidan las cosas (cartografía, estudiante 1, febrero 2020).

La vergüenza y la pena las puse en el salón porque me molestan, no soy bueno en español ni matemáticas y se burlan de mí, saco malas notas. (cartografía, estudiante 3, febrero 2020).

Lo anteriormente descrito es lo que sucede en la cotidianidad de las aulas de clase, pero también existen este tipo de situaciones en otros espacios del contexto escolar como lo son los baños, las canchas y pasillos de la IED en donde es más fácil para los estudiantes hacer comentarios ofensivos sin recibir los llamado de atención que hacen los docentes ante este tipo de situaciones.

En el baño porque ahí los niños me molestan mi hermano no me acompaña al baño y los niños se burlan de mí, me dicen que soy raro y que estoy enfermo, aquí también puse la carita llorando porque en varias ocasiones los niños me han mojado la ropa y me hacen llorar cuando me molestan. (Cartografía, estudiante 2, febrero 2020)

Los niños de bachillerato cuando están aquí nos empujan, se burlan de nosotros y nos hacen caer, me recuerda mi otro colegio donde me hacían caer y me decían bobo por que no aprendí a leer. (Foto voz, estudiante 2, febrero 2020).

Estos relatos dan muestra de experiencias difíciles que vive los estudiantes con discapacidad en su diario vivir en las IED, en donde las malas palabras y las burlas no solo son comunes en las aulas de clase sino también en los espacios de esparcimiento, en los cuales no solo les expresan palabras ofensivas, despectivas e hirientes sino que se pasa al contacto físico con el fin de infringir daño y avergonzar, lo que ocasiona baja autoestima, temor, miedo entre otros sentimientos negativos que conllevan al aislamiento y a rechazar a la IED y sus compañeros.

Se puede comprender que lo que sucede a diario en su vida escolar justifica el aislamiento y el rechazo, pero otro punto de reflexión es que a esto no se le presta la debida atención por parte de maestros o directivas, y esto perjudica psicológica y emocionalmente aún más a estos estudiantes. Esto lo refiere la investigadora al relacionar lo dicho por los estudiantes no solo de manera verbal, sino también con su postura, expresiones faciales y llanto, ellos vieron el ejercicio realizado en esta investigación como una oportunidad para expresar sus sentimientos y de manera desesperada decir no queremos que nos traten más de esta manera, quieren ser reconocidos como estudiantes, como los demás niños del colegio, y quieren ser tratado como tal, textualmente uno de los estudiantes lo expreso con fuerza y seguridad “No quiero que me hagan más burlas yo no soy un fenómeno, soy un estudiante más del colegio, no sé qué tengo de malo.” (Cartografía, estudiante 4, febrero 2020).

### **Procesos de subjetivación entre la evaluación y las “buenas clases”**

En el contexto escolar, como ya se mencionó en párrafos anteriores, los contenidos y aprendizajes son el pilar de los colegios, pero junto con estos se encuentra la evaluación, la cual es del orden cuantitativo (sistema de medición) y esta determina el avance a nivel académico, además, partiendo de la nota se mide si un estudiantes ha tenido un buen proceso de adquisición y memorización de los contenidos en las diferentes áreas académicas que se evalúan. Esto genera en la gran mayoría de los estudiantes un reto constante por responder de manera asertiva a los requerimientos de cada área. Lo mismo sucede con los estudiantes con discapacidad que se enfrentan al reto constante de superar las barreras que se presentan en el aula regular con el fin de cumplir con los mínimos establecidos para ellos según los ajuste razonables que se plantean en cada caso, la investigadora usa el término barreras basada en lo revisado anteriormente en los relatos de las maestras y los estudiantes que hacen parte de la IED, en donde el proceso de inclusión como tal genera varios retos, uno de ellos la evaluación flexible para estos estudiantes, pero según lo visto por la investigadora durante el proceso de investigación, dicha flexibilización no tiene el impacto que se esperaría ya que los estudiantes expresan en algunas de las preguntas acerca de experiencias negativas, tristes o doloras el tema de las malas notas y las dificultades en lectura y escritura que los marcan significativamente, como se referencia a continuación.

Triste cuando mi mamá recibe el boletín y ve que tengo malas notas, es muy difícil sacarme un 6, así haga un buen trabajo siempre la nota es baja, nunca he tenido una nota mayor a 7.5 en las materias básicas, en informática siempre me saco 9, eso es mucha nota para mi dicen las profes. (Cartografía, estudiante 1, febrero 2020)

Siempre me dice que soy torpe y en su clase siempre me quedo atrasado, así trate de hacer las cosas bien ya no me salen bien y ya sé que siempre voy a perder con ella, eso ya es caso perdido. (Cartografía, estudiante 4, febrero 2020)

Con los relatos anteriormente descritos se puede ver cómo la nota es significado de presión, de carga, el esfuerzo no se reconoce y se pone en duda, tener el rótulo llamado discapacidad significa perder la oportunidad de ser exaltado como un buen estudiante. Se genera asombro si un trabajo realizado por ellos tiene una buena nota como se puede observar en el siguiente relato expuesto por uno de los estudiantes participantes de esta investigación.

Me avergüenzo mucho y soy grosero debo defenderme y triste cuando mi mamá recibe el boletín y ve que tengo malas notas, es muy difícil sacarme un 6 así haga un buen trabajo siempre la nota es baja, nunca he tenido una nota mayor a 7.5 en las materias básicas, en informática siempre me saco 9 eso es mucha nota para mi dicen las profes” (cartografía, estudiante 1, febrero 2020)

Se emiten comentarios ofensivos que tienen un efecto significativo en estos estudiantes los cuales se desmotivan y dejan de dar su mejor esfuerzo porque, como ellos mismo lo refieren, de nada sirve. Se cita de nuevo una frase que da cuenta de esto, “En el salón la presión de hacer un buen trabajo, de sacar buenas notas y, muchas veces no lograrlo, es feo” (cartografía, estudiante 4, febrero 2020).

Por otro lado, esta lo poco flexibles que son las clases ya que no se tiene en cuenta las habilidades y dificultades que presentan los estudiantes no se utilizan apoyos visuales y el tiempo para escribir o entregar trabajos no es laxo para aquellos estudiantes que requieren un poco más de tiempo para hacer dichas actividades de manera asertiva, esto se refleja en el relato de una estudiante en uno de sus relatos de sentimientos negativos que ha tenido en el colegio “Siempre me dice que soy torpe y en su clase siempre me quedo atrasado así trate de hacer las cosas bien ya no me salen bien y ya sé que siempre voy a perder con ella, eso ya es caso perdido.”(cartografía, estudiante 4, febrero 2020)

al no realizar adaptaciones las barreras aumentan en el salón de clase y terminan convirtiéndose en situaciones que generan estrés, desespero y ansiedad reflejadas en no poder realizar los trabajos y actividades de clase como la maestra las solicita y conllevando a malas notas y culpando al estudiante de su mal desempeño durante las clases, asegurando que su lugar no es ahí y que sería mejor que estuviera en otras aulas, como lo referencia una de las estudiantes cuando se le hace la pregunta de por qué tomo la foto al salón de aulas de apoyo especializado

Jennifer, en esas aulas sería más fácil aprender, yo todavía no sé leer bien, se me olvidan las cosas y las profesoras me regañan. Sobre todo CE, ella dicta mucho y rápido y siempre me quedo atrasada y me pone malas notas, siempre pierdo sociales y eso me da mucha rabia, yo lo intento pero no puedo. (Foto voz, estudiante 3, febrero 2020).

Figura 4.

*Foto tomada por una de los estudiantes para la referencia de experiencias de aprendizaje*



Fuente: Imagen tomada de la foto-voz realizada por uno de las estudiantes.

En este relato es evidente como la estudiante ha ido configurando la idea de que el tener malas notas es igual a no poder, a no hacer nunca nada bien y a consecuencias de esta situación asume que el mejor lugar para ella es un aula de apoyo en la cual se ve que todo es más fácil y en la foto que se encuentra al inicio de este apartado se identifica el lugar y los trabajos a los que la estudiante hace referencia en su relato, además de ser el lugar donde sus profesoras refieren que ella debe estar, porque no cumple con lo establecido por las maestras para estudiantes “normales” como ellas los llaman, y en vez de hacer un cambio en sus estrategias y herramientas para desarrollar sus clases, culpan a los otros por el mal resultado y encasillan a los estudiantes con palabras como usted no aprende, de verdad que usted es de inclusión, sin imaginar el daño emocional y psicológico que se causa, además de la presión social y familiar por tratar de todas las maneras posibles de ser reconocidos por lo que son como personas y no solamente por una nota o por un diagnóstico.

Con esto se puede concluir que las notas evaluativas juegan un papel fundamental en los procesos de subjetivación de los estudiantes en general, ya que estas notas generan un reconocimiento, un estatus, una categorización de acuerdo al avance o estancamiento en la parte académica, lo que significa un constante reto, el cual para los estudiantes con discapacidad termina siendo un camino lleno de rabia, tristeza, impotencia, presión en donde al final se llega a un estado de resignación y cero esfuerzo, pues hagan lo que hagan pesa más el rotulo de discapacidad que sus esfuerzos.

Por otro lado existen clases que para los estudiantes participantes de la investigación son divertidas y generan sentimientos de mucha felicidad, clases que hacen parte del desarrollo artístico



y corporal en donde se explora y se estimula la creatividad de los estudiantes. Los relatos expuestos a continuación son las respuestas a las preguntas referentes a lugares donde se sienten felices o donde han tenido experiencias positivas dentro de la IED.

En el teatro hacemos actividades divertidas de artes, de pintar, con plastilina y para eso soy muy bueno, así que me hace muy feliz (Cartografía, estudiante 3, febrero 2020).

Me gusta mucho la clase de educación física, la profe O nos hace ejercicios chéveres y soy muy feliz en esa clase (cartografía, estudiante 3, febrero 2020).

Aquí se evidencia cómo estas clases generan en los estudiantes sentimientos de alegría, lugares en donde se sienten cómodos y al contrario de los relatos anteriores, aquí se reconocen como estudiantes, y como estudiantes buenos para realizar estas actividades, espacios en donde se olvidan de lo malo, de lo que no pueden hacer y se concentran en ser felices y expresar por medio de actividades artísticas y físicas sus habilidades. Se puede comprender junto con Pérez de Lara citada por Hernández (2007) que en estas clases hay reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible.

Otra clase divertida que refieren los estudiantes es la clase de informática en la cual el profesor diseña sus clases pensando en que todos logren entenderlas y acceder a ellas.

La sala de informática, me gusta mucho la clase del profesor F, es divertida, él hace unas clases muy llamativas, es fácil de entender qué se debe hacer y por eso me siento feliz, con el me saco buenas notas (cartografía, estudiante 4, febrero 2020).

No todas las clases generan estrés y presión en los estudiantes, existen clases como la de artes, informática y educación física que ocasionan alegría, motivación, felicidad, clases que están pensadas en la diversidad las cuales tienen un impacto significativo, clases que no tienen una intensidad horaria mayor a una hora y no son vistas como fundamentales en el desarrollo de los estudiantes, pero que en realidad su impacto es mucho mayor, en el aspecto social, creativo, físico y emocional.

## Conclusiones

Haciendo referencia a los procesos de subjetivación de los estudiantes con discapacidad de la IED se logró identificar que el contexto educativo tiene un papel fundamental en los procesos de subjetivación de los estudiantes, dependiendo de las experiencias significativas que se propician en cada uno de los espacios académicos, de recreación y esparcimiento de la institución. Dichas experiencias se empiezan a configurar con la llegada de los estudiantes con discapacidad a la institución con un diagnóstico que los identifica y es allí en donde pierden su nombre e identidad y son reconocidos e identificados como estudiantes del programa de inclusión, lo que genera barreras en la interacción con las maestras y sus compañeros de clase.

Partiendo del referente teórico desde el cual se soporta la investigación se logró identificar que los procesos de subjetivación de los estudiantes con discapacidad se dan en relación con el contexto cultural, social, familiar y educativo en el cual se desenvuelvan a lo largo de su vida, las experiencias positivas, y negativas que tenga en estos espacios transforman de manera constante la forma de constituirse y a pesar de estar inmersos en un mismo espacio y tener experiencias iguales o similares el proceso de subjetivación es diferente en cada sujeto.

La escuela tiene una marcada relevancia en los procesos de subjetivación, espacio en donde se tejen relaciones entre los sujetos, la cultura y el conocimiento, desde estas relaciones se forjan modos de pensar, sentir y actuar, que se ven reflejados en los relatos de los estudiantes con discapacidad y maestras de la institución que dejan ver el impacto que tiene la relación con los otros y con lo otro en la configuración de subjetivaciones en los sujetos.

Desde las experiencias personales de las maestras se logró identificar cómo las creencias que se tienen acerca de la discapacidad no permiten ver al estudiante como un sujeto activo en el contexto educativo, no se permiten conocer o comprender desde la interacción a los sujetos con discapacidad y se termina asumiendo una postura de rechazo que interfiere en el avance personal, social y académico de los estudiantes con discapacidad.

Las herramientas de recolección de información que se utilizaron en la investigación permitieron hacer partícipes activos a los estudiantes, dándoles la oportunidad de decidir si querían hacer parte o no del proceso investigativo, en donde se lograron generar espacios de confianza lo que ocasionó que los relatos de los estudiantes no fueran forzados alcanzando un acercamiento profundo a las experiencias, sentimientos y emociones reales que se generaban en relación a las preguntas realizadas durante las sesiones de trabajo. Para la investigadora el escuchar las voces de

los estudiantes que son los que se encuentran inmersos realmente en las aulas y viven el día a día de la vida escolar le permitió ratificar que las políticas están diseñadas para responder a unas necesidades que se cree que los estudiantes tienen, pero que en realidad no están diseñadas tomando en cuenta sus apreciaciones y la realidad que se viven dentro de las aulas de las IED.

Para esta investigación fue fundamental escuchar la voz de los estudiantes, partiendo de esto se logró identificar que son muy pocas veces las que los estudiantes con discapacidad tienen la oportunidad de hablar y expresar lo que sienten y quieren, ya que son los adultos los que deciden y hablan por ellos, desconociendo sus necesidades e intereses, este proceso investigativo les brindó la oportunidad de expresarse abiertamente y de dejar un grito desesperado por ser escuchados y reconocidos como estudiantes de la IED y no como niños del programa de inclusión o niños con discapacidad.

## Referencias Bibliográficas

Acosta, S. & Otros (2012). Subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de educación media Bogotá, CINDE, Bogotá

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós

Barragán y Amador (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. Itinerario Educativo ISSN 0121-2753 Año xxviii, n.º64 Julio - Diciembre de 2014 p. 127-141.

Bravo, L y otros. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México

Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. Revista Infancias Imágenes / pp. 18-28 / vol. 12 No. 2 / julio-diciembre de 2013

Fernández, R. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa. Revista pensamiento actual. Universidad de Costa Rica.

Fullana, J. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.º 33, enero-abril, 2016, pp. 111-138

García, M. (2008). Voces fotográficas: el uso de la imagen en proyectos de comunicación y desarrollo en el sur de Bolivia. Hallazgos, núm. 9, junio, 2008, pp. 61-81.

Hernández, F (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela Primaria. Perspectiva Florianópolis, v. 25, n. 1, 171-206, junio2007.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Disponible en [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf)

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista pensamiento y gestión, 20 165-193.

Martínez, V. (2008). "Reflexiones en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con discapacidad intelectual, escuchando la voz de sus protagonistas" (tesis maestría) Universidad de Chile, Chile.

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *avá N° 9 /Agosto 2006*

Ministerio de Educación Nacional. (2012) *Altablero*, periódico de un país que educa y que se educa. Bogotá: Colombia

Moreno, A. (2013). Integración inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso, (tesis doctoral) universidad autónoma del estado de Hidalgo, México.

Piedrahita Claudia, Díaz Álvaro, Vommaro Pablo. (2014). Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, C. (2012) la constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares. (Tesis maestría). Universidad nacional, Bogotá.

Quiroz y otros. (2018) Resignificación de los procesos de subjetivación en los niños de 5 a 7 años a través de sus relatos. Universidad San Buenaventura.

Rodríguez, M. (2014). Análisis de la situación pedagógica hospitalaria en la provincia de esmeraldas. (Tesis maestría). *Universidad Politécnica Salesiana*, Quito, Ecuador

Ruiz, G, (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, v. 11, n. 15, enero-diciembre 2013, pp. 103-124.

Sánchez, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de construcción de sujetos, (tesis maestría). Universidad Distrital, Bogotá

Saldarriaga, J. (2015). De la socialización política a los procesos de subjetivación posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares Manizales. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales. Manizales.

Soler, C. (2011). Sujetos de la educación reconocidos, protegidos y peligrosos. Significados y sentidos con y sobre alumnos con autismo y síndrome de asperger en la educación común. (Tesis doctoral) Flacso, Argentina.

Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Revista Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v.8, No. 15, p.67-81

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Contus Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.*

Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Centro de investigación y educación popular. Bogotá, 5ta edición

Vélez, V. (2015). Educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual. Estudio de caso en una escuela común en tigre, provincia de Buenos Aires (tesis maestría) Flacso, Argentina.

Wang, C., y Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.

Yáñez, C y otros, (2018). La voz en la mirada: Foto voz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2018, 55(2), 1-16

## Apéndice

Apéndice 1. Consentimiento informado firmado por los papás de los niños y niñas participantes en la investigación

|                                                                                                                                                           |                                                                 |                    |                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br>CONSEJO NACIONAL DE LA ESCUELA | <b>FORMATO</b>                                                  |                    |                      |
|                                                                                                                                                           | <b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b> |                    |                      |
| <b>Código: FOR026INV</b>                                                                                                                                  | <b>Fecha de Aprobación: 28-08-2019</b>                          | <b>Versión: 02</b> | <b>Página 2 de 2</b> |

### PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: \_\_\_\_\_

Identificado con Cédula de Ciudadanía \_\_\_\_\_ en representación de \_\_\_\_\_ con número de identificación \_\_\_\_\_.

#### **Declaro que:**

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. 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.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Con domicilio en la ciudad de: Bogotá

Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*

Apéndice 2. Consentimiento informado maestras participantes de a investigación

|                                                                                   |                                                                 |             |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------|---------------|
|  | <b>FORMATO</b>                                                  |             |               |
|                                                                                   | <b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b> |             |               |
| Código: FOR026INV                                                                 | Fecha de Aprobación: 28-08-2019                                 | Versión: 02 | Página 2 de 2 |

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo: \_\_\_\_\_

Identificado con Cédula de Ciudadanía \_\_\_\_\_, en representación de \_\_\_\_\_ con número de identificación \_\_\_\_\_.

**Declaro que:**

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. 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.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,



Firma del participante (si aplica),

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

Fecha: Febrero 2020

Con domicilio en la ciudad de: Bogotá



Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_



### Apéndice 3. Guía entrevista semiestructurada

|                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Universidad Pedagógica Nacional<br/>Facultad de Educación<br/>Departamento de posgrados</p> |  <p>Universidad de Antioquia<br/>Facultad de Educación<br/>Departamento de Educación Avanzada</p> |
| <p>Maestría en Estudios en Infancias<br/>Línea de investigación: Estudios en exclusiones e inclusiones</p>                                                                       |                                                                                                                                                                                    |

- **¿Qué ha significado para ti ser maestra de estudiantes con discapacidad en este colegio?**
  
- **¿Me puedes contar alguna experiencia significativa que hayas tenido al ser maestra de los niños y niñas con discapacidad en este colegio?**
  
- **¿Qué experiencias te gustaría tener como maestra de los niños y niñas con discapacidad?**
  
- **¿Cómo crees que se podría mejorar la experiencia educativa de los niños y las niñas con discapacidad en este colegio?**

Apéndice 4. Cartografía social pedagógica (resultado con los estudiantes)



## Apéndice 5. Ejemplo de codificación abierta.



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Jennifer: bueno Cristian cuéntame porque tomaste esta foto Cristian: profe este lugar lo escogi por que por aquí paso todos los días con mis amigos cuando salimos al descanso me genera alegría pero también miedo, los niños de bachillerato cuando están aquí nos empujan, se burlan de nosotros y nos hacen caer, me recuerda mi otro colegio donde me hacían caer y me decían baba por que no aprendía a leer Jennifer: me contaste porque te da miedo ahora dime porque te da alegría el mismo lugar, Cristian: bueno me da alegría porque es el momento en el que salimos del salón y podemos ir a jugar con nuestros amigos estar sola con las personas que a uno le agradan y que no me molestan.</p> | <p>Miedo –alegría<br/>Mala experiencia<br/>Malas palabras-agresión<br/>No saber leer=me molesta</p> <p>Se burlan de nosotros</p> <p>Selección de amigos –personas que agradan empatía personas que no me molestan</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Jennifer: bueno cris y por qué insististe tanto en tomar la foto de tu salón con todos tus compañeros, si las instrucciones eran otras Cristian: profe mi salón me gusta mucho y no sería lo mismo si todos mis compañeros y mi profesora, aunque hay días felices y otros no tanto con ellas comparto la mayor parte del tiempo y hacen parte de mi vida Jennifer: porque hay días tristes y hay otros días felices. Cristian: días felices pues como cuando hacemos compartir, hacemos artes, vemos películas días tristes cuando tengo que hablar frente a mis compañeros, muchos se burlan de mí, días tristes cuando no me saca buena nota, días tristes cuando pasas al salón y todos preguntan por qué me llevas y me quedo atrasado, no me hagas esa carita profe en tus actividades la paso bien.</p> | <p>Interacción – compañeros y docentes hacen parte importante de la vida</p> <p>Días felices –actividades específicas</p> <p>Días tristes : hablar en público – malas notas – burlas de compañeros – profesora de inclusión-atraso en actividades</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>difícil sacarme un 6 así haga un buen trabajo siempre la nota es baja, nunca he tenido una nota mayor a 7.5 en las materias básicas, en informática siempre me saco 9 eso es mucha nota para mi dicen las profes. Enojado lo coloco en la mitad del colegio porque casi siempre estoy enojado, me da rabia ser de inclusión, me da rabia tener que ir a terapia, ir al médico que me vean como un bicho raro, que todos me señalen, que me digan bruto, aquí me molestan mucho y se ríen de mí, ya profe eso es todo. Jennifer: gracias Nico por contarme todo esto, quien quiere seguir, dale Kevin.</p> <p>Kevin: pues profe puse las manitas con el dedo hacia arriba en la biblioteca y en la salida del colegio, en la biblioteca porque es un lugar sin ruido, en donde se puede pensar en tranquilidad, hay muchos libros con imágenes en donde no necesito que mi hermano me explique para poder entender, Martha es muy amable y no me ponen nunca problema si quiero entrar y estar ahí durante los descansos, y la salida de colegio pues porque es cuando nos vamos a casa, es cuando y se termina la jornada y me siento feliz de ver a mi mamá y salir del colegio. Las manitas con el dedo para abajo las coloco en el baño de los niños de primaria y en el salón de clase, en el baño porque ahí los niños me molestan mi hermano no me acompaña al baño y los niños se burlan de mí, de dicen que soy raro y que estoy enfermo</p> | <p>No merecer una mejor nota por ser de inclusión.</p> <p>Pertenciente a un grupo poblacional</p> <p>Sentimiento de enojo – rabia no querer ser rotulado</p> <p>Sentirse diferente, observado, señalado</p> <p>Palabras ofensivas- etiquetas</p> <p>Espacio escolar- referente de tranquilidad, sin ruido</p> <p>Material de fácil acceso</p> <p>Posibilidad de ser autónomo no necesitar de nadie para hacer cosas</p> <p>Martha referente importante – amable</p> <p>Momento de escape-</p> <p>Mala experiencia</p> <p>Burla – palabras ofensivas- sentirse desprotegido</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Apéndice 6. Ejemplo de codificación axial

