



**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN
ALTA CALIDAD**
Resolución 008607 de mayo 16 de 2022

Narrativas escolares de estudiantes con discapacidad psicosocial en la I.E. Carlos Alberto Calderón

Autor

Jhonny Alonso Zapata Montoya

Tesis de maestría presentado para optar por el título de Seleccione título

Asesor

Luis Felipe Ortiz-Clavijo, Magister en Estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

José Rodrigo Flórez Ruiz
Rector
Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar Garcés
Decano de Escuela de Posgrados

Cesar Alejandro Osorio Moreno
Coordinador Maestría en Educación y Derechos Humanos

Eyder Bolívar Mujica, PhD.
Efraín Álzate Salazar, Magister
Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 03 de diciembre de 2025 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 01-03-12 de 2025.

Dedicatoria:

A Carlos, mi Viejo, a mi madre Margarita, a mi hermana Claudia y a la profe Nadia, fuentes surtidoras de cariño, colaboración y apoyo incondicional.

Al universo y todas sus consecuencias.

Agradecimientos:

Al Cacique candela, la Caravana, la Tangara roja y el Barraquero, esos cuatro estudiantes alados que hicieron parte de esta investigación, de este vuelo, en clave de empatía, dignidad y resistencia.

A Nadia y su ser apasionado por atender las causas necesarias, los aprendizajes difíciles, negados... gracias por ser la cómplice entusiasta de sueños y vuelos a prueba de todo.

Al profe Felipe, por su diligencia, apoyo y acompañamiento oportuno, también por sus contribuciones a la propuesta investigativa.

A la comunidad educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón, con quien tanto he aprendido de afectos y solidaridades.

A los familiares cercanos y los amigos, quienes, desde sus silencios, sus oraciones y acciones, pusieron el tiempo a mi favor para alcanzar este logro.

CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
OBJETIVOS.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	11
2. MARCO TEÓRICO.....	15
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	42
4. RESULTADOS	58
4.2 La diferencia como experiencia vital	64
4.2.1. Cuerpo, emoción y diagnóstico: el territorio de lo vivido.....	65
4.2.2. Adaptación, estigma y la pedagogía de la normalidad	67
4.2.3. Migración, territorio y pertenencia: la pedagogía del movimiento.....	69
4.3. Participar para existir: voces, arte y resistencia	71
4.3.1. El arte como refugio, lenguaje y método de aprendizaje.....	72
4.3.2. La participación como búsqueda de reconocimiento.....	73
4.3.3. Feminismos, colectividad y resistencia simbólica.....	74
4.4. Cuidar para aprender: vínculos afectivos y pedagogía del reconocimiento.....	76
4.4.1. Los docentes como figuras de contención y reconocimiento	76
4.4.2. Familia: presencia, distancia y herida	79
4.4.3. La escuela entre el cuidado y la exclusión	80
4.4.4. El cuidado como justicia emocional.....	80
5. DISCUSIÓN	82
5.1 La diferencia como experiencia vital: del diagnóstico al conocimiento situado	83
5.2 Participar para existir: la estética como acto de resistencia	84
5.3 Cuidar para aprender: ética, afecto y justicia educativa	85
5.4 Hacia una educación de lo sensible y lo común.....	86
6. CONCLUSIONES.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS	97
A. Líneas de tiempo de trayectorias escolares	97

B. Matriz de análisis narrativo (codificación abierta)	103
Tabla C.....	104
Tabla D	104

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Legislación y normativa internacional sobre o relacionada con la discapacidad.....	33
Tabla 2. Legislación y normativa colombiana sobre o relacionada con la discapacidad.....	37
Tabla 3. Instrumentos para la recopilación de información	45
Tabla 4. Preguntas guía (entrevistas)	53
Tabla 5. Mapa de categorías y subcategorías.....	62

RESUMEN

Este trabajo, inscrito en la Maestría en Educación y Derechos Humanos, aborda desde un enfoque hermenéutico-crítico y biográfico-narrativo las experiencias escolares de cuatro estudiantes con discapacidad psicosocial de la Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón. A través de sus autobiografías y entrevistas, se interpretan los sentidos de la participación, la diferencia y el cuidado como dimensiones éticas y políticas del derecho a la educación. El análisis reveló tres categorías centrales: la diferencia como experiencia vital, participar para existir y cuidar para aprender, que articulan el cuerpo, la emoción, el arte y el vínculo afectivo como fuentes legítimas de conocimiento. Los hallazgos muestran que estos jóvenes transforman el sufrimiento en sensibilidad, la diferencia en potencia creativa y la participación en acto de resistencia y dignidad. El estudio propone una pedagogía de la dignidad, donde educar significa reconocer, cuidar y acompañar al otro en su singularidad. Se concluye que la inclusión solo es posible cuando la escuela se convierte en territorio de reconocimiento, justicia emocional y humanidad compartida.

Palabras clave: discapacidad psicosocial; educación inclusiva; narrativas; derechos humanos; cuidado; arte y resistencia; reconocimiento; dignidad.

ABSTRACT

This research, developed within the Master's Program in Education and Human Rights, adopts a critical-hermeneutic and biographical-narrative approach to explore the school experiences of four students with psychosocial disabilities at the Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón. Through their autobiographies and narrative interviews, the study interprets the meanings of participation, difference, and care as ethical and political dimensions of the right to education. The analysis identified three central categories: difference as a vital experience, participating to exist, and caring to learn, which articulate body, emotion, art, and affective relationships as legitimate sources of knowledge. The findings reveal that these students transform suffering into sensitivity, difference into creative power, and participation into an act of resistance and dignity. The study proposes a Pedagogy of Dignity, in which educating means recognizing, caring for, and accompanying others in their uniqueness. It concludes that inclusion becomes real only when the school turns into a space of recognition, emotional justice, and shared humanity.

Keywords: psychosocial disability; inclusive education; human rights; recognition; dignity.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en Colombia es un proceso fundamental que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, capacidades, origen étnico, género o necesidades especiales, tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Este enfoque reconoce la diversidad como una riqueza y promueve ambientes escolares donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y apoyado para desarrollar su máximo potencial.

Aunque se reconoce que se ha ido avanzando cada vez más en la llamada inclusión educativa, lo cierto es que, desde la cotidianidad, desde el día a día de las instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media, las realidades nos enfrentan (Estudiantes, docentes, directivos y padres de familia) a barreras que no logran garantizar la igualdad ni la calidad educativa en general, pero también de manera particular, en lo que respecta a la población con discapacidad.

Algunas investigaciones señalan como una de las principales barreras para la población con discapacidad en edad escolar, que no se haya logrado romper el paradigma transmisivo en la educación, ese que termina enseñando y evaluando de la misma manera y con el mismo racero, aun cuando hace décadas se viene hablando y reconociendo diferentes capacidades y estilos de aprendizaje.

Es destacable la relevancia que tienen los estudios de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos y el enfoque de la inclusión educativa, ya que son los pilares actuales desde donde están dando discusiones importantes en la educación colombiana, su normativa e implementaciones. Sin embargo, también llama la atención el panorama aciago de la ausencia de

investigaciones que indaguen de manera directa al sujeto con discapacidad, manteniendo el discurso hegemónico de las teorías de “especialistas” y “expertos”.

Con estos panoramas resulta útil y necesario poder comprender el papel que tienen las narrativas escolares biográficas, como enfoque investigativo para el abordaje de la población diversa y, de manera particular, con discapacidad, respecto a NNJA y sus familias frente a los procesos educativos. Las indagaciones por sus percepciones y sentires respecto a ellos/as mismas en sus trayectorias y procesos educativos, y el sentido, significado y práctica que le asigna dicha población a la participación como derecho humano.

Pregunta de investigación y justificación

¿Cómo las narrativas escolares de estudiantes con discapacidad psicosocial en la I.E. Carlos Alberto Calderón permiten comprender su experiencia de participación en el contexto escolar?

El principal vacío encontrado en el estado del arte de esta investigación es la ausencia de investigaciones sobre inclusión educativa y estudiantes con discapacidad que indaguen de manera específica desde la voz del sujeto con discapacidad. Aunque durante los últimos años se ha ido ahondando en la importancia de aplicar el enfoque de las biografías narrativas y las historias de vida a estas temáticas y campos de estudio, todavía el panorama permanece parcialmente desierto para países como Colombia y lugares como la ciudad de Medellín. Este panorama cobra importancia desde la pregunta por si la educación inclusiva en la actualidad está garantizando verdaderamente la inclusión.

Una arista que se desprende de lo anterior tiene que ver con la comprensión del concepto de inclusión educativa, sus significados y usos por parte de estudiantes con discapacidad y sus familias. Por los entornos institucionales ha corrido mucha tinta al respecto, pero todavía existen

y existirán muchas lagunas respecto a cómo perciben y sienten la inclusión los estudiantes con discapacidad. Entonces resulta necesario traer al diálogo esos sentires y vivencias que el análisis y la comprensión no se agote simplemente en hablar de ellos y ellas.

De igual modo sucede con los aprendizajes y el ejercicio de los derechos humanos de estudiantes con discapacidad. Las investigaciones señalan tensiones relacionadas con la estandarización de currículos, planes y competencias homogenizadas que dejan en desventaja al sujeto con discapacidad, procesos de los que derivan estigmatizaciones y rotulaciones que se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación de espacios colectivos como las escuelas que operan paradójicamente bajo preceptos y normativas de inclusión educativa. Además de la dificultad para involucrar a las familias en la cocreación de aprendizajes y fortalezas de los estudiantes con discapacidad en la educación secundaria y media, debido a factores propios de la institución y las dinámicas sociales, económicas y laborales de las familias. Esta es una de las principales razones motivadoras al planteamiento del problema.

La hermenéutica-crítica aplicada a la educación hace un énfasis en las formas de interacción y comprensión individual y compartida entre los actores del entorno educativo. Este enfoque ayuda a comprender como los estudiantes tejen sus propias narraciones sobre las interacciones en el entorno escolar y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el escenario de los aprendizajes significativos y la promoción de los derechos humanos entre los estudiantes. El uso de la hermenéutica-crítica ayuda a revelar en las voces silenciadas de los estudiantes y como la relación de su propia experiencia con las interpretaciones propias y de los otros actores escolares generan significados sobre sus prácticas de aprendizaje.

El enfoque biográfico narrativo, aplicado en entrevistas encuestas y ejercicios de autobiografías escritas, permiten abordar las percepciones y experiencias de los estudiantes, la

diversidad de interacciones sociales entre estos actores en el entorno escolar y lo real y las tensiones entre los actores y la legislación y las estructuras institucionales y sociales que existen en el colegio y su entorno escolar.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar las narrativas escolares de estudiantes con discapacidad psicosocial en la I.E. Carlos Alberto Calderón para comprender su experiencia de participación en el contexto escolar.

Objetivos específicos

- Identificar los significados que los estudiantes con discapacidad psicosocial atribuyen a su experiencia educativa.
- Explorar los factores institucionales, familiares y sociales que inciden en su participación escolar.
- Interpretar críticamente las trayectorias educativas desde una perspectiva de derechos humanos.

Antecedentes

Para el proceso de búsqueda se utilizaron conceptos tales como narrativas e historias vida sobre estudiantes con discapacidad en la educación básica y media, discapacidad en la educación secundaria, inclusión en la educación básica secundaria. Se privilegió en la búsqueda las tesis de doctorado y de maestría publicadas a partir del año 2010. Se indagó en bases de datos como Dialnet, Redalyc, SciElo; También se hicieron búsquedas en los repositorios de universidades nacionales y extranjeras: La Rioja, Universidad de Salamanca, Universidad del Rosario, Universidad de la Plata, Tecnológico de Monterrey, Universidad del Bosque, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional De Colombia, Universidad Católica de Manizales y Unaula.

Como resultados se obtuvo: tres tesis de doctorado, seis tesis de maestría, una tesis de pregrado, un capítulo de libro y seis artículos de revista.

Tipo	Título	Autor(es)	Año	Base de datos
Tesis de doctorado	Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria	Schewe, L.	2020	Memoria Académica
	Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematicando los procesos de inclusión y exclusión educativa	Cobeñas, P.	2016	Repositorio Tecnológico de Monterey
	La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas	Velásquez Barragán, E.	2010	Dialnet
Tesis de Maestría	Acompañamiento de las familias en procesos de inclusión educativa: Un estudio de caso en estudiantes con discapacidad de básica secundaria de la I.E.D. María Mercedes Carranza de Bogotá D.C.	Cárdenas, P. A., & Cortés, R. H.	2023	Repositorio Universidad del Bosque
	Subjetividades políticas de personas con discapacidad del Municipio de Rionegro.	Aristizábal García, D.	2022	Repositorio Universidad de Antioquia
	Las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores directivos y docentes del sistema de educación especial en la provincia del Chubut	Acosta, M.	2020	Memoria Académica
	La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en la Universidad Católica de Manizales.	Arias Gallego, A. N., & Osorio Valencia, E. V.	2020	Repositorio Universidad Católica de Manizales

	Derechos fundamentales de jóvenes en condición de discapacidad sensorial: Realidades y desafíos de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros	Martínez Henao, C.	2017	Repositorio Unaula
	Los estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica secundaria	Gómez Meneses, A.	2015	Repositorio Tecnológico de Monterey
Tesis Pregrado	El maestro: un árbol que narra sus experiencias sobre la discapacidad en el contexto rural de Santa Rosa de Osos.	Amaya Restrepo, C. A., & Mesa Ochoa, D.	2022	Repositorio Universidad de Antioquia
Capítulo libro	Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niñas/os en situación de “discapacidad” que “tensionan” a la denominada “inclusión” educativa. En CSAYC (Ed) <i>¿Quién es el Sujeto de la discapacidad? Exploraciones, Configuraciones y Potencialidades</i>	Pereyra, C.	2021	CLACSO
Artículos de revista	<i>Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: desafíos y oportunidades para la inclusión y la equidad</i>	Guerrero, Y., Rojas Romero, C. J. y Quintanilla, L. V.	2024	latinjournal.org
	<i>Hacia prácticas pedagógicas facilitadoras de aprendizajes significativos en estudiantes con discapacidad cognitiva leve. En VI Encuentro de Ciencias Básicas</i>	Moreno, J. P., & Moreno, N. E.	2022	Repositorio Universidad Católica de Colombia
	<i>El derecho de participación política de las personas con</i>	Lidón Heras, L.	2017	Dialnet

discapacidad: el caso de España tras más de una década de vigencia de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad

Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte metodológico Interdisciplinaria. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Buenos Aires, Argentina

Pava-Ripoll, N. A. 2015 Redalyc

¿Aprender juntos o aprender separados?: relatos de vida sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad(es) en Medellín.

Arango Mira, P., & Yarza de Los Ríos, A. 2014 Dialnet

Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia).

Yarza de Los Ríos, A., Ramírez Ramírez, M., Franco, L. M. y Vásquez, N. C. 2014 Repositorio Universidad de Antioquia

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Modelos y discursos sobre la discapacidad

2.1.1. El concepto de discapacidad

Durante las últimas décadas la discapacidad, como concepto se ha problematizado, dependiendo desde dónde y quién lo nombre. Algunas perspectivas epistémicas abordan la discapacidad desde lo médico, lo social, el modelo de la capacidad, los derechos humanos, la interseccionalidad y los estudios críticos.

Desde diferentes enfoques se ha criticado y revalorizado las concepciones que se tienen de la discapacidad desde el modelo médico. El paradigma de este modelo ve la discapacidad como una condición patológica que necesita tratamiento y rehabilitación, en tanto las personas con discapacidad, fueron llamadas “discapacitados” por mucho tiempo, sinónimo de enfermos-anormales. Varios autores lo critican como un modelo rehabilitador, individualista (Longmore, Davis, Thomson), Sin embargo, todavía se encuentran quienes lo avale sobre todo desde el punto de vista clínico o médico.

Es oportuno iniciar planteando algunas de las reflexiones propuestas por el historiador e investigador francés Gildas Brégain, quien ha desarrollado trabajos y estudios sobre las políticas públicas en materia de salud, con énfasis en la relación a las personas con discapacidad.

Brégain en su texto: ¿Quién es el sujeto en la discapacidad? El punto de vista de un historiador de la época contemporánea (2021) propone la pregunta: ¿quién fue el sujeto en la historia de la discapacidad escrita durante las últimas décadas? Ante esta pregunta el autor pone en consideración que la discapacidad es una construcción social y cultural, basada generalmente en consideraciones médicas; en este sentido enuncia la discapacidad como sinónimo de desventaja

social. Por otro lado, Brégain advierte que La historia de la discapacidad debe diferenciarse del enfoque tradicional de la historia de la medicina, ya que requiere tener en cuenta las experiencias de vida de las personas con discapacidad, las voces o las reivindicaciones de las mismas.

(Brégain, 2021, pág. 72)

El autor marca dos momentos coyunturales para las investigaciones sobre la discapacidad, uno entre finales de los años ochenta y los noventa, en el que aparecen estudios pioneros en el abordaje de los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad; el otro, entre la última década del siglo XX y la primera del XXI, donde emergen los primeros estudios que establecen las personas con discapacidad como nuevo sujeto en la historia de la discapacidad, como actores colectivos que participan de la construcción de políticas públicas y como ciudadanos de pleno derecho (p.73). *Ibíd.* En este contexto el autor también da cuenta del papel destacado que los historiadores e historiadoras de la discapacidad han encontrado en actores como las instituciones, entre ellas la Organización Mundial de la Salud, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI)s y ONG).

Señala también que, entre los temas problemáticos que han quedado por fuera o no se han profundizado están: la interseccionalidad, las experiencias de vida de personas no institucionalizadas, y la relación de personas con discapacidad con los cuidadores. (p.76). *Ibíd.*

Por otro lado (Martínez Henao, 2017), (Acosta, 2020) y (Cárdenas, 2023) señalan los tres modelos de discapacidad que se han tenido a lo largo de la historia según (Palacios, 2008): el de prescindencia (inútiles, deficientes) que considera que la discapacidad tiene un origen religioso, de este se desprenden los submodelos el eugenésico, situado en la antigüedad clásica y el

marginación que operó a lo largo de la edad media; un segundo modelo, el de rehabilitación, que data del siglo XX y considera la discapacidad como una deficiencia, y que busca normalizar a las personas con discapacidad. Entre las décadas de los años 80 y 90 se da el paso del modelo rehabilitador al modelo social, donde la discapacidad va a ser vista como una cuestión de derechos humanos.

2.1.2. Teorías y enfoques de la discapacidad

A continuación se abordan las nociones y problematizaciones de la discapacidad desde (Brégain, 2021), (Nussbaum, 2012), (Skliar C. , 2005), (Díaz. S., 2021) y (Munevar, 2013).

Desde el discurso médico, la discapacidad se entiende esencialmente como deficiencia. Brégain la entiende como desventaja social. Nussbaum la aborda desde conceptos tales como desigualdad, desarrollo, libertad, injusticia, dignidad humana y funcionamiento. Skliar cuestiona los binomios normalidad/anormalidad, inclusión/exclusión, además de las distancias entre diferencias y diversidad. Díaz, Fernández, Gómez, Mancebo y Miguez, problematizan la discapacidad desde la colonialidad, la decolonialidad y las lógicas capacitistas. Múnevar ve la discapacidad como un asunto político y como cuestión social o fenómeno cultural.

Desde el libro *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (2012), la Investigadora estadounidense Martha Nussbaum propone el enfoque de la capacidad, y el de las capacidades, también llamado “enfoque del desarrollo humano”

Este enfoque se define como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. En este, cada persona se concibe como un fin en sí mismo, se pregunta por las oportunidades disponibles para cada ser humano (Nussbaum, 2012, pág. 38). Está caracterizado por centrarse en la libertad, entendida como la autodefinición de las

personas, por ser pluralista en cuanto a valores; sostiene la importancia central que hay en las capacidades, porque les permite a las personas diferenciarse cualitativamente entre sí y exige entender la naturaleza específica de cada una de ellas. De manera puntual se ocupa de las injusticias y las desigualdades sociales arraigadas y de las fallas u omisiones en las capacidades, como resultado de la discriminación o marginación.

Nussbaum define las capacidades desde la pregunta ¿qué es capaz de hacer y de ser esta persona? Entonces plantea que no son sólo las habilidades residentes en el interior de alguien, sino también las libertades u oportunidades creadas por la combinación entre estas facultades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2012, pág. 40). Señala la importancia de diferenciar ambas capacidades, internas y del entorno, en tanto, la ausencia de alguna de las dos (internas y combinadas) pueden impedir la realización activa de las otras.

Este enfoque social es también una teoría de los derechos políticos fundamentales. La autora plantea que de la dignidad humana se desprende la elección de políticas que protejan y apoyen la capacidad de acción del individuo, a cambio de otras políticas que pueden infantilizar las personas, tratándolas como receptoras pasivas de prestaciones (Nussbaum, 2012, pág. 50).

Categoriza diez capacidades centrales para llevar una vida digna y próspera por encima de unos mínimos exigibles: la salud física, la integridad física, los sentidos, imaginación y pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, las otras especies y el control sobre el propio entorno político y material (Nussbaum, 2012, págs. 54-55).

Concluye que la educación desempeña una función fértil respecto a dichas capacidades, porque abre opciones de muchas clases.

En su artículo Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad (2005), Carlos Skliar se pregunta por los argumentos de la educación y su impacto sobre la aplicabilidad de los conceptos

de normalidad/anormalidad, integración educativa, inclusión/exclusión, la/s diferencia/s, la discapacidad, el otro y los otros y la diversidad. Propone que aunque se den cambios en los argumentos sobre la discapacidad, estos pueden seguir siendo parte de un modelo colonial, respecto a que se mantenga la reproducción de lógicas de exclusión inclusiva.

En primer lugar, expone que en la educación vista como un escenario de cambios (parámetros curriculares, leyes, las ideas de universalización de la enseñanza, las fuerzas de la obligatoriedad de la educación, los planos para la formación de maestros y maestras y la imagen de la escuela excluyente por la imagen de escuela incluyente), existen argumentos de completud y futuro en la educación, argumentos de una lógica de explicación y de comprensión, asignada, la primera a maestros y la segunda a estudiantes. Skliar enuncia esta última como la lógica del explicador y el incapaz, que necesita de la explicación, un binomio inseparable, como constante y perverso proceso de empequeñecimiento del otro (Skliar C. , 2005, págs. 2-7).

Reconociendo los aportes de las miradas que ven el problema en el concepto de “anormalidad” y las que cuestionan, por el contrario, la “normalidad”, el autor dimensiona que la educación especial y la educación en general no se preocupan tanto por las diferencias, como por cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, por los “anormales”, confundiendo la/s diferencia/s con los diferentes (Skliar C. , 2005, pág. 12).

En este sentido, plantea que eufemismos tales como discapacidad, deficiencia, necesidades educativas especiales, son designaciones de una estrategia colonial para mantener intactos los modos de ver y representar a los otros, para seguir siendo, un nosotros, seguros del lado de lo normal (Skliar C. , 2005, pág. 15). Este argumento lo apoya en la visión de la inclusión como mecanismo de control poblacional y/o individual planteado por Foucault.

También hace una crítica a la manera de entender la diversidad como respeto por el otro, en tanto, pareciera que el otro necesita de nuestra aceptación y aprobación para ser aquello que ya es. Skliar se inclina más por el concepto de diferencias en la educación, en tanto no está haciendo ninguna referencia explícita entre “nosotros” y “ellos”; lo ve como un concepto que todo lo envuelve, que todo lo implica y determina (Skliar C. , 2005, pág. 21). Concluye que: “...en educación no se trata de caracterizar mejor qué es diversidad, y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias.” (Skliar C. , 2005, pág. 22).

Finalmente, las propuestas del autor se orientan hacia la formación de maestros y maestras que no posean sólo un discurso racional acerca del otro, sin la experiencia del otro, porque esos otros seguirán siendo pensados como “anormales” que deben ser controlados y corregidos eternamente. El cambio educativo estaría en los sentidos y sensibilidades que las comunidades educativas puedan otorgarle al mismo, y no en pensar que las transformaciones ocurren por fuera de este contexto.

Desde su texto *Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial* (2021), las autoras Sharon Díaz, Ivana Fernández, Ana Paula Gómez, Mariana Mancebo y María Noel Míguez, inician planteando la diferencia entre la colonialidad y la perspectiva decolonial respecto a identificar, producir, conocer el sujeto de la discapacidad. En el primer caso estarían las racionalidades y lógicas únicas y válidas de comprensión del ser/estar y pensar; en la segunda, se proponen aprehensiones de la realidad para su entendimiento desde metodologías otras que encuentran en todos los saberes siempre algo para pensar, compartir y analizar. A lo anterior suman como tercera delimitación la razón, entendida desde la colonialidad como generadora de formas de poder y jerarquización con clara desventaja para quienes se encuentran

en el eslabón más débil de la cadena, definiendo a unas personas dentro de la “normalidad” y a otras dentro de la “anormalidad”, en tanto que, la perspectiva decolonial busca dejar de lado las asimetrías binarias para comprender la verdad en los entramados históricos-sociales en los cuales queda interpelada (Díaz. S., 2021, pág. 39).

Textualmente consideran:

Las metodologías a utilizar en los procesos de investigación decoloniales hallan su razón de ser en voces otras, en los intercambios de saberes, en el reconocimiento de formas-de-vida-otras a las interiorizadas y exteriorizadas desde la modernidad colonial. Así, los sujetos de la investigación pasan a ser los actores sustantivos en los procesos investigativos, ubicándose(les) en la resistencia y en la producción de conocimiento conjunto. Tal como plantea De Sousa Santos (2009), las metodologías colaborativas son parte nodal de la decolonialidad, lo que no implica transformar al otro y/o extraerle su saber, sino que es crear en conjunto, es estar en sus luchas.” (Díaz. S., 2021, pág. 40).

Sitúan la razón, devenida del pensamiento ilustrado, en constructos teóricos como verdades absolutas, de los conceptos de ideología, dignidad o igualdad, seguido en el siglo XIX, de los conceptos de normal, normalización y normalidad para el individuo liberal, eficaz y eficiente a las lógicas del capital; fundando así los componentes ideológicos distintivos de “sujetos normales” - “sujetos anormales” a partir de las lógicas capacitistas de la modernidad y el capitalismo, avanzando en el establecimiento de homogenizaciones (Díaz. S., 2021, pág. 45).

Las autoras concluyen que la perspectiva decolonial es un buen escenario para la constitución del sujeto de la discapacidad, un sujeto plural, intercultural, en armonía con la diversidad humana y el mundo que habita. Sujetos que se autoperciben y autorreferencian a partir de su

autoidentificación, sin imposiciones ni direccionamientos. Dicho objetivo requiere incorporar nuevos horizontes de sentido, formas de ser y estar en el entramado societal, trascendiendo verdades absolutas y superando realidades de asimetría y desigualdad (Díaz. S., 2021, pág. 67).

En el artículo titulado Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas (2013), la profesora Dora Inés Munévar propone cómo algunos distanciamientos epistémicos cuestionan los modos de hacer investigación y pensar/comprender la realidad sociopolítica vivida por mujeres y hombres con discapacidad.

Para Múnevar la discapacidad, vista desde la investigación, se orienta en dos sentidos: como asunto político, para discutir las ideologías de normalización y perfectibilidad; y como una cuestión social o un fenómeno cultural, que permite acentuar las críticas al orden científico-tecnológico-médico establecido (Munevar, 2013, pág. 301).

Desde los diálogos con los estudios feministas y las apuestas coloniales, la autora plantea que, al desestructurar el paradigma hegemónico, de las definiciones de “discapacidad” y “disfunción”, se vuelven comprensibles las experiencias que dan cuenta de la producción cultural de la discapacidad y de las posiciones sociales ocupadas por hombres y mujeres con discapacidad, de igual modo se relatan las restricciones en el modelo social-integrador o de producción de la discapacidad. (p. 303). Ibid. Plantea que dichos diálogos y distanciamientos permiten que hablen las experiencias situadas para reexaminar las relaciones de poder subyacentes en el pensamiento único. (p. 307). Ibid. Resultando así que:

“Con la presencia de subjetividades (y deseos), se comprende cómo se “reconstruyen, con pretensión valorativa y local, las interrelaciones y determinaciones recíprocas concretas entre ideales y prácticas científicas e ideales y prácticas sociales” –Liliana Ferrari (2005,

p. 92)– y se analiza la influencia de los factores ideológicos, económicos, políticos y sociales impuestos por el sistema medicalizado” (Munevar, 2013, pág. 308).

Apoyándose en Linda Smit (1999), propone que los estudios críticos sobre discapacidades constituyen un propósito descolonizador, que confronta la teorización sobre discapacidad hecha por fuera de epistemologías no occidentales, o sin considerar la estructura social y las sujeciones geopolíticas, por ejemplo, en el Sur geopolítico, pudiendo develar los trasfondos ideológicos del colonialismo cognitivo. (p.p 312-313.). *Ibíd.*

Entre sus conclusiones se pueden mencionar:

- Que la discapacidad como categoría trastoca la naturalización y homogeneidad de lo social, ya que se emplea para referirse a personas ampliamente diversas, albergan políticamente el potencial de las subjetividades que luchan por dejarse ver y hacerse escuchar en el mundo común. (p. 315.). *Ibíd.*
- Develar los trasfondos ideológicos y simbólicos de los saberes ocultados y los cuerpos ignorados en las discapacidades abstractas es cuestionar los referentes médicos, las agendas políticas y las prácticas discriminatorias institucionalizadas. (p. 317.). *Ibíd.*
- Las apuestas teóricas poscoloniales demandan la acción de personas con discapacidad, sus familias, sus organizaciones y muchas mujeres madres de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, ya que su estudio pasa por el cuerpo como un asunto político que requiere profundos análisis de las políticas del cuerpo y el cuidado. (p. 319.). *Ibíd.*
- Los estudios locales sobre discapacidades interrogan el enfoque universal de la discapacidad, señalando otros caminos a las prácticas culturales, los movimientos sociales, por y con su potencial emancipador. (p. 321.). *Ibíd.*

2.1.3. Puntos de encuentro

Nussbaum, desde una perspectiva social y de derechos, plantea el enfoque de las capacidades, considerando a cada persona como un fin en sí mismo, desde su relación con unas capacidades internas y otras combinadas, ambas complementarias para alcanzar la realización activa de las otras.

Skliar, desde un enfoque crítico y decolonial, propone que desde la educación en general se confunden las “diferencias” con los “diferentes”, por la obsesión que se tiene con los diferentes, extraños, anormales. Opone el concepto de diferencias al de diversidad, porque este último le parece más excluyente en tanto señala a “los otros”, mientras que el de las diferencias incluye a todo el mundo. En ese sentido plantea que hay que comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias, asegura también que el cambio educativo se debe dar en el interior de las instituciones educativas y no fuera de estas.

Díaz, Fernández, Gómez, Mancebo y Miguez, desde la perspectiva decolonial, sostienen que hay que escuchar otras voces diferentes a las interiorizadas y exteriorizadas desde la modernidad colonial, por ejemplo, aplicando los intercambios de saberes, buscando sujetos que se autoperciben y autorreferencian a partir de su autoidentificación, incorporando así nuevos horizontes de sentido, trascendiendo las verdades absolutas y superando realidades de asimetría y desigualdad.

Múnevar, desde los estudios feministas y decoloniales, propone que al desestructurar el paradigma hegemónico de las definiciones de “discapacidad” y “disfunción” se vuelven comprensibles las experiencias que dan cuenta de la producción cultural de la discapacidad y de las posiciones sociales de hombres y mujeres con discapacidad; También se pueden observar las

restricciones del modelo social integrador y del pensamiento único, develando los trasfondos ideológicos y simbólicos de los saberes ocultados y los cuerpos ignorados en las discapacidades abstractas.

Algunos aspectos en los que coinciden (Brégain, 2021), (Nussbaum, 2012), (Skliar C. , 2005), (Díaz. S., 2021) y (Munevar, 2013) son el cuestionamiento a la anormalidad y la disfunción, por un lado, y por otro, las dimensiones de la discapacidad desde lo social, los derechos humanos y las perspectivas contra hegemónicas.

Para Colombia, desde lo normativo se plantean las siguientes dos nociones de discapacidad con enfoque inclusivo y de Derechos Humanos, acogidas y/o adaptadas de la normativa internacional, principalmente del CPCD.

“El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (Ley 762 de 2002).”

En la página web del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, aparece un glosario en el que se define la discapacidad de la siguiente manera, basándose en la Organización Mundial de la Salud:

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un

fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2022).

En la presente investigación se entiende y se trabaja la discapacidad en este sentido, buscando problematizarla desde las maneras como se perciben y sienten los estudiantes con discapacidad psicosocial de la I: E. Pro. Carlos Alberto Calderón respecto al derecho de la participación, desde sus historias de vida y trayectorias escolares. Los resultados de las indagaciones se cruzarán con las perspectivas de los autores mencionados en este marco teórico respecto a los conceptos de las capacidades, las diferencias, la autopercepción y la autoreferenciación, los diálogos de saberes y las relaciones de poder.

2.2 La discapacidad psicosocial en la escuela

A continuación, dos definiciones claves desde la normativa colombiana respecto a los estudiantes con discapacidad y la discapacidad psicosocial.

Estudiante con discapacidad: persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (Decreto 1421, 2007).

Discapacidad psicosocial:

Esta categoría abarca todas las personas que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la

organización, modulación y regulación del estrés y las emociones. Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; OMS, 2013) (MEN, Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidades en el marco de la educación inclusiva, 2007).

En una cartilla del Ministerio de Educación nacional de Colombia (MEN) aparece una definición de discapacidad psicosocial a partir de la declaración de Antigua, Guatemala (2013): la discapacidad psicosocial es un producto social, que resulta de la interacción entre una persona con un “proceso psicoactivo” y las barreras actitudinales y del entorno que la sociedad genera, teniendo como base el estigma, el miedo y la ignorancia, limitando la participación plena en igualdad de condiciones con los demás. (MEN, Discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual. Comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad., 2018, pág. 14) en esta publicación también se especifica que las principales barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad psicosocial son las actitudinales: estigma, discriminación, aislamiento y marginación social. *Ibíd.* p.32.

2.3 La participación como derecho humano

Rebollo y Martí (2002), citados en (Dueñas Salmán, 2012), señalan que la participación no es una finalidad en sí misma sino un medio para conseguir algo, advierten que debe ser comprendida como un derecho y no como un mero cumplimiento formal. Ambos autores sugieren que debe entenderse no sólo como un derecho a reunirse, sino como un derecho a conformarse en grupos para lograr un objetivo y ejercerse como un proceso que no trate solamente de convocar para conformar al grupo, sino para el logro, seguimiento y evaluación de objetivos comunes. De acuerdo a lo anterior hay que indicar que el concepto también ha sido asociado con el concepto de ser y hacer parte, la participación ha de referirse a aquellos procesos donde las personas no se limitan a ser simples observadores, sino que se involucran en los procesos, se ven implicados, motivan el cambio con sus acciones y además lo hacen de forma constante y sintiente.

Propiciar estrategias y espacios para la participación de los niños, niñas, adolescentes en los diferentes contextos es indispensable para crear un impacto positivo en sus trayectorias educativas generando así, una verdadera inclusión social. Al crear ambientes participativos y considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los y las estudiantes se generan interacciones, diálogos y se tiene en cuenta la otredad, involucrando activamente a todas las personas de la comunidad escolar en sus múltiples diversidades.

(Salazar Ugarte, 2003) destaca que la enseñanza con fines de participación tiene la intención de generar una actitud activa ante el aprendizaje con sentido de responsabilidad, de solidaridad y cooperación, fomentar la equidad al distribuir adecuadamente el trabajo entre los estudiantes, abolir la discriminación, fortalecer las relaciones sociales y multiculturales con base en la

amistad, el apoyo y la convivencia continua así como desarrollar las habilidades sociales, en resumen, pretende crear una atmósfera para preparar a los estudiantes para lo que espera de ellos la sociedad. Para (Valero, 1989) si los estudiantes practican tareas participativas en la escuela, les será más fácil realizarlas posteriormente en el resto de las instituciones sociales, por eso las escuelas deben asumir como un objetivo principal la capacitación de los estudiantes para la colaboración.

El concepto de participación ha tenido un desarrollo significativo en la última década, anteriormente su abordaje era entendido como medidas tomadas desde el sector público y político. Actualmente este ha cambiado por un enfoque derechos, impulsado principalmente por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. En esta convención se manifiesta que las personas con discapacidad deben gozar de sus derechos y libertades y estos deben ser promovidos y protegidos por el Estado. Esta convención da una definición de las personas con discapacidad novedosa en cuanto a su condición como ciudadanos diciendo que: “son aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él.

Este concepto también reconoce lo estipulado en la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad, promulgada por la Organización de Estados Americanos en el año 2004. A partir de estos puntos de partida, se evidencia la necesidad de cambiar el enfoque de la discapacidad en Colombia y que éste se base en:

los principios de respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia de las personas, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectivas en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (Ley 1349, 2009).

La diferencia en los enfoques que se tienen sobre la discapacidad se ve plasmada en el desarrollo de la normatividad a lo largo de los años. El CONPES 166 resalta como principales avances los siguientes: El 28 de agosto de 1981, el Presidente de la República, mediante decreto 2358 crea el Sistema Nacional de Rehabilitación, entendido como: El conjunto de organismos públicos y privados que se coordinan para brindar servicios de prevención primaria, secundaria y terciaria a la población susceptible de riesgos psicosociales y biológicos que producen limitación temporal o definitiva y que se organiza con el fin de “cooperar en la definición de políticas, coordinar, programar y evaluar su ejecución y la prestación de los servicios (Presidencia de la República, Compes 166, 1981) (Presidencia de la República, 1981).

Más adelante por medio de la Resolución 14861 de 1985: por la cual se dictan normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de las personas con discapacidad. Se reglamenta la construcción de baños, rampas, ambientes exteriores y rutas de circulación exterior, entre otras.

Otro avance que es bastante significativo para el reconocimiento de la población con discapacidad es en sí la Constitución Política de 1991 en la cual queda plasmado el enfoque de la discapacidad que aún sigue en vigencia. Esto, a partir de los siguientes artículos: Artículo 13: "El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentran en circunstancia de debilidad manifiesta y sanciona los abusos o maltratos que contra ellas se cometan". Artículo 47: "El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran". Artículo 54: "Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y rehabilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud". Artículo 68: "La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado" (Constitución Política de Colombia, 1991).

Así mismo, Colombia incorpora al bloque de constitucionalidad los avances del Derecho Internacional, como la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad -Ley 762 del 2002-, y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas -Ley 1346 del 2009-. En cuanto a los avances recientes en el tema de derechos de las personas con discapacidad se cuenta

con el Documento CONPES 80, Política Pública Nacional de Discapacidad del 26 de julio de 2004, que se caracterizaba por un enfoque asistencialista de la atención a la población con discapacidad. El CONPES que está en vigencia actualmente es el 166, que tiene un enfoque de derechos claro plasmado en ejes de inclusión social y política de las personas en situación de discapacidad.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU 2006, fue ratificada por Colombia e incorporada al ordenamiento jurídico colombiano mediante la Ley 1346 de 2009. La Convención estableció en el Artículo 29, que los Estados parte, deben garantizar y posibilitar el ejercicio en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad una plena y efectiva participación en la vida política y pública de su país.

A nivel Nacional la Ley 2322 de 2023 incluyó un representante de las personas con discapacidad al Consejo Nacional de Planeación, importante logro para la población que puede ser replicada en territorio.

El Plan Nacional de Desarrollo 2022 – 2026 Colombia Potencia Mundial de la Vida incluyó en Actores Diferenciales para el Cambio “Garantías hacia un mundo sin barreras para las personas con discapacidad” que en su eje seis, plantea formular estrategias para empoderar a las personas con discapacidad en aspectos de participación ciudadana, electoral y política. Por lo que también a nivel territorial el DNP insta, en alineación con este propósito, mantener una línea estratégica territorial para fomentar y garantizar la participación de las personas con discapacidad en los diversos niveles, instancias y espacios de participación ciudadana, responder a las necesidades de alfabetización para la representación y participación de las personas con discapacidad en los diferentes Comités y provee los ajustes razonables requeridos para su involucramiento activo. Mediante estas metodologías y estrategias se incentiva la formación, investigación, discusión y

empoderamiento de las personas con discapacidad que les permite involucrarse activamente en procesos democráticos, en la toma de decisiones públicas y en la defensa de sus derechos como colectivo (Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026).

2.4 Marco legal nacional e internacional

A continuación, se presenta dos tablas con la legislación y normativa sobre discapacidad, desde el contexto internacional y colombiano, para pasar a plantear su relevancia en relación con esta propuesta de investigación.

Tabla 1. Legislación y normativa internacional sobre o relacionada con la discapacidad

Norma	Año	institución	Fundamento
La Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	ONU	No está específicamente centrada en la discapacidad, pero proclama la igualdad de todos los seres humanos, en dignidad y derechos. Artículo 2: Establece que todos los derechos en la Convención deben ser garantizados a todos los niños sin discriminación de ningún tipo, incluyendo la discapacidad.
Declaración de los Derechos del Niño	1959	ONU	Artículo 23: Reconoce en los niños con discapacidades su derecho a disfrutar de una vida plena y en condiciones de dignidad, y a recibir atención especial para su desarrollo. Artículo 28: Se refiere al derecho a la educación, fundamental para todos los

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	ONU	niños, incluidos aquellos con discapacidades.
	Entra en vigor en		Artículo 2: Establece que los Estados partes deben garantizar que los derechos en el Pacto se disfruten sin discriminación alguna, lo que incluye a las personas con discapacidad.
	1976		Artículo 11: Reconoce el derecho a un nivel de vida adecuado, incluyendo alimentación, vestimenta y vivienda, lo cual es fundamental para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidades.
			Artículo 12: Se refiere al derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, lo que implica la necesidad de atención médica adecuada para las personas con discapacidad.
			Artículo 13: Trata sobre el derecho a la educación, que debe ser accesible para todos los niños, incluidas las personas con discapacidades.
			Artículo 15: Reconoce el derecho a participar en la vida cultural y disfrutar de los beneficios del progreso científico

			y sus aplicaciones, lo cual también debe incluir a las personas con discapacidad.
La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje	1990	UNESCO	Establece un marco general que aboga por la inclusión y el respeto por los derechos educativos de todas las personas
Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales	1994	UNESCO	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Es un hito importante en el movimiento hacia una educación inclusiva, estableciendo principios claros sobre cómo se debe abordar la educación de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo general
El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por sus siglas en inglés).	Posterior a la entrada en vigor de la CDPD (2008)	ONU	Está compuesto por un grupo de 18 expertos independientes (de los cuales la mayoría son personas con discapacidad), supervisa la promoción y aplicación de la Convención.
El protocolo Facultativo de la CDPD.	En vigor desde 2008	ONU	Permite a las personas o grupos de personas presentar quejas sobre violaciones a los derechos de las personas con discapacidad.
La Conferencia Mundial sobre Discapacidad,	2010	ONU	Establecer un marco para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y asegurar su plena integración en la sociedad.

celebrada en Dakar,
Senegal.

El Consejo de
Derechos Humanos El
por su resolución Consejo
26/20 creó el renovó el
Procedimiento mandato ONU
Especial de la en 2017
Relatora Especial con la
sobre los derechos resolución
de las personas con 35/6.
discapacidad

La Relatora Especial tiene el mandato para, entre otras cosas, investigar y recopilar información sobre violaciones de los derechos de las personas con discapacidad, recomendar cómo promocionar y proteger mejor sus derechos, y ofrecer asistencia técnica a tal fin. La Relatora Especial informa al Consejo de Derechos Humanos, y coopera con la Conferencia de los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Comisión de Desarrollo Social.

Nota. *Tabla de creación propia.

De la normativa internacional se destaca que la creación del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por sus siglas en inglés), en vigor desde 2008, va a ser considerado como un triunfo para las personas con discapacidad en tanto normativa vinculante a los países pertenecientes a la ONU. Con este se reorienta la concepción que se tenía de la discapacidad, desplazando la condición de discapacidad puesta en la deficiencia del individuo poniendo el acento en los derechos humanos y en la responsabilidad social, entendiendo que las barreras son sociales, que impiden la inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes entornos y que puedan tener una vida digna (Lidón Heras, 2017, págs. 59-60).

En diferentes países como Colombia se va a reformar la normativa para adaptarla a las disposiciones del CRPD llegando al modelo de inclusión educativa vigente.

Tabla 2. Legislación y normativa colombiana sobre o relacionada con la discapacidad

Norma	Año	Institución	Fundamento
Artículos 13, 44, 47, 67 y 68	1991	Constitución Política de Colombia	hacen referencia a los derechos de todos los ciudadanos colombianos, incluyendo aquellos que se encuentran en situación de discapacidad; también hace referencia al derecho a la educación en igualdad de condiciones.
Ley 361	1997	Congreso de la república	Por la cual se establecen mecanismos de integración de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones y se reconoce a las personas sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas la asistencia y protección necesarias.
Ley 1098	2006	Congreso de la república	Código de Infancia y Adolescencia se ocupa, entre otros, en los artículos 36, 43, 44, 46 y 142 de la protección de los menores con discapacidad.

Plan Decenal Nacional	2006	Ministerio de Educación MEN	Plan Decenal de Educación 2006-2016 dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro incluida la población con discapacidad
Ley 1145	2007	Congreso de la república	Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad.
Decreto 366	2009	Ministerio de Educación MEN	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva
La Ley estatutaria 1618	2013	Congreso de la república	Ordena el respeto de los derechos de las personas en situación de discapacidad.
Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social	2014	Ministerio de Salud y Protección Social	Asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores para el periodo 2013 – 2022.
Decreto 1421	2017		Por el cual reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. En el 2011 se acogió la CDPC y se reglamentó en 2017.

La Sentencia C-
458/15

2017

Corte
Constitucional

las definiciones legales y lexicográficas de las expresiones "discapacitado", "inválido", "sordo", "minusválido", "persona con limitaciones" y "limitados" están desprovistas de los componentes peyorativos que los demandantes les atribuyen. Por estas razones, las mencionadas expresiones contenidas en las normas acusadas debían haber sido declaradas exequibles.

Nota. *Tabla de creación propia.

La legislación y normativa colombiana ha ido marcando los acentos que se van proponiendo desde los organismos internacionales, sobre todo en los que refiere a la inclusión, y de manera particular a la inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos humanos de NNJA. Muestra de ello han sido la creación del Código de infancia y adolescencia del año 2006 (Ley 1098), El Decreto 366 de 2009, donde el Ministerio de Educación reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, el Decreto 1421 de 2007, que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

La persona con discapacidad es aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de

barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano (Ley 1145 de 2007, 10 de julio de 2007).

Desde las indagaciones que se hicieron en el estado del arte de esta investigación (Arango, 2013), (Amaya Restrepo, 2022) (Arias Gallego, 2020) (Aristizábal García, 2022) (Cárdenas, 2023) (Guerrero, 2024), (Gómez Meneses, 2015), (Martínez Henao, 2017), (Moreno-Bogotá, 2022), (Yarza de Los Ríos, 2014), se reconoce que falta mucha tela por cortar respecto a la educación inclusiva en Colombia respecto a las prácticas educativas que se dan en instituciones educativas comunes y especializadas con docentes, estudiantes con discapacidad y sus familias, respecto a temas vitales como la superación de barreras sociales y culturales, entre ellas la pobreza, la accesibilidad, la formación docente, la discriminación y las rotulaciones que sufren desde el día a día NNJA con discapacidad. Es en este sentido que la presente investigación busca indagar por las maneras como ven y sienten la participación los y las estudiantes con discapacidad psicosocial de la I. E. Pro. Carlos Alberto Calderón.

A nivel local, se tiene que entre principales acuerdos, políticas públicas y estrategias implementadas por el distrito de Medellín en contextos escolares están:

- Política Pública para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Acuerdo 144 de 2019). En este se reconoce el derecho a la educación inclusiva, se promueve la eliminación de barreras físicas, comunicativas y actitudinales. También establece responsabilidades para la Secretaría de Educación, la Secretaría de Inclusión Social y las instituciones educativas del distrito (Medellín, Acuerdo 144 de 2019. Por medio del cual se actualiza la Política Pública de Inclusión de las Personas con Discapacidad. Medellín: Concejo de Medellín, 2019).

- Acuerdo 086 de 2009. En este se adopta formalmente la política pública de discapacidad en Medellín. Sienta las bases para la articulación entre salud, educación y programas sociales, dado que constituye el marco histórico de las acciones inclusivas en la ciudad. (Medellín., 2009).
- Política de Salud Mental y adicciones (Acuerdo 012 de 2020). Relacionado con las estrategias de promoción y prevención en salud mental, así como la atención y acompañamiento psicosocial en entornos escolares, abordando factores de riesgo y fortaleciendo la capacidad institucional de respuesta ante situaciones de33 discapacidad emocional (Medellín, Acuerdo 012 de 2020. Política Pública de Salud Mental y Adicciones. Medellín: Concejo de Medellín., 2020)
- Plan Educativo Municipal (2024-2027) y el Plan de Desarrollo Distrital (2024-2027), los cuales establecen metas sobre la equidad y la inclusión, buscando garantizar el acceso y la permanencia escolar para estudiantes con discapacidad o condiciones emocionales especiales.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La investigación adopta un enfoque que se denomina hermenéutico-crítico en la versión biográfica-narrativa, que permitirá la comprensión y análisis de la participación como derecho humano entre estudiantes de educación media con discapacidad psicosocial. Este enfoque aboga por comprender dicha realidad a través de la investigación y la acción de las voces tradicionalmente silenciadas, focalizándose en la construcción de significados de las acciones de estudiantes y docentes desde un enfoque hermenéutico (Arango, 2013). En este sentido, se va a utilizar un estudio cualitativo para explorar de manera detallada las relaciones sociales, las premisas pedagógicas y culturales y los significado que asocian los estudiantes con su propia práctica, siguiendo a Paul Ricoeur (Moratalla, 2015). La metodología a emplear permite la identificación de ideas y acciones a partir de narrativas, entrevistas, encuestas y demás informaciones que permitan un acercamiento al fenómeno estudiado.

El enfoque biográfico narrativo de las problemáticas se estudia a partir de tres áreas: lo empírico (percepciones y experiencias de los estudiantes), lo vivencial (la diversidad de interacciones sociales entre estos actores en el entorno escolar) y lo real (la legislación y las estructurales institucionales y sociales que existen en el colegio y su entorno escolar (Aguilar, 2003).

Siguiendo a Paul Ricoeur, es importante que el enfoque biográfico-narrativo del estudio vaya de la mano con la estrategia del enfoque hermenéutico-crítico, puesto que las interpretaciones de las acciones de los actores y sus significados deben dar por resultado una serie de acciones y estrategias para fortalecer los aprendizajes y la promoción de la participación como derecho humano entre los estudiantes. Este resultado debe considerar que existen dinámicas más allá de lo individual, reconociendo que las percepciones y los significados que construyen los

estudiantes, docentes y padres de familia sobre las situaciones de exclusión y discriminación (Moratalla, 2015), pero al mismo tiempo esta moldeada por la existencia de constreñimientos institucionales y sociales, resaltando la importancia de estructuras y mecanismos que influyen en las acciones e ideas, ya sea de manera explícita o implícita (Arango, 2013).

3.1.1 El enfoque biográfico-narrativo

...Cuando referimos a investigación biográfico-narrativa hablamos de un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa por “las voces propias de los sujetos” (Leite y Rivas Flores, 2009, p.89). (Vain, 2020, pág. 2).

En general los estudiosos de las narrativas, como enfoque de investigación (Bolívar, Contreras y Pérez, Bruner, Ricoeur), reconocen que este enfoque se ocupa de dar cuenta del sentido que para el sujeto tienen las acciones y vivencias propias y las de otros, vale decir: de su mundo, a través de un ejercicio de autoobservación y autorreflexión, en el que juegan memoria, espacio, tiempo e imaginación. En este ejercicio emergen recuerdos en contextos situados y temporales, develando subjetividades y generando estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas. (Landín Miranda, 2019, págs. 3-10).

Siguiendo el proceso de elaboración de las biografías propuesto por (Vain, 2020, págs. 4-5) se delimita para la presente investigación que:

Según la temática: se trabajará con biografías focalizadas en la temática de la participación como derecho, en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad psicosocial de la Institución Educativa Pro. Carlos Alberto Calderón.

Según la temporalidad de la validación: la validación se hará a partir del producto final

Respecto al momento de construcción de las biografías:

Encuadre: se hará a partir de la negociación con el agente de la investigación

Entrevistas: en las biografías focalizadas, se orientan los diálogos hacia cuestiones relacionadas con la temática.

Validación: a partir del producto final se reconstruye la biografía, a partir de todas las entrevistas desgravadas, respetando en su totalidad lo expresado por los sujetos; luego se entregará al agente de la investigación para su validación, pudiendo esta ser corregida y/o proponer modificaciones, ampliaciones, etc.

Análisis y escritura: en la producción analítica no fragmentada, se escribirán textos, en los que se iluminen con párrafos y citas, las cuestiones que se vayan identificando.

Momento comparativo: como se realizan varias biografías, luego se confeccionará un texto, articulando los análisis de las distintas historias de vida, en clave comparativa.

Este último proceso corresponde la fase de resultados.

3.2. Técnicas e instrumentos

La investigación utilizará tres elementos de las narrativas biográficas: la entrevista, la encuesta, y la autobiografía, como herramientas para estudiar cada caso de los estudiantes y estructurar el consiguiente análisis y conclusiones de la investigación. Dichos instrumentos son descritos a continuación:



Tabla 3. Instrumentos para la recopilación de información

Instrumento	Sujeto	Supuestos conceptuales	Componentes del instrumento
Entrevistas	Estudiantes	Es el enfoque empírico y se realiza según una evaluación y una crítica de las diferentes posiciones que intentan explicar un fenómeno social.	Se formulan preguntas sobre las percepciones, experiencias e ideas que tienen los estudiantes con discapacidades psicosociales acerca de sus interacciones en el entorno escolar en lo que respecta a la participación.
Encuesta	Estudiantes	Permite obtener datos relevantes y específicos sobre el tema estudiado, identificar tendencias y patrones, además de fundamentar conclusiones y recomendaciones.	A cada estudiante de la muestra se le propone realizar una encuesta cerrada donde se pueden identificar los niveles de participación en la trayectoria escolar, con respecto a criterios como la participación activa, la

Instrumento	Sujeto	Supuestos conceptuales	Componentes del instrumento
			adaptación al entorno, la interacción social, la autonomía, el trabajo en equipo, el apoyo familiar y el apoyo del profesor.
Autobiografía escrita	Estudiantes	Permite comprender las experiencias, la vida y el contexto que han moldeado la identidad y la perspectiva de cada autor, y cómo estos han influido en su vida. Ofrece una visión profunda y personal de quien escribe.	Se propone a cada estudiante de la muestra la realización de una autobiografía escrita; esta se centrará en la participación a lo largo de su trayectoria escolar, para lo cual se elaborará una guía de instrucciones y recomendaciones, pero también se le dará al estudiante la libertad de elegir qué contar, el estilo y la extensión del escrito.

Nota . Adaptado de "Fuente. Elaboración propia (2025)"

3.3. Población y muestra

3.3.1. Dimensión contextual

La Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón es una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, ubicada en el corregimiento de San Cristóbal, vereda El Llano. Se encuentra ubicada en la parte centro occidental del corregimiento de San Cristóbal, limita en su costado norte con la vereda San José de la Montaña, por el Sur con El Uvito y La Cuchilla, por el Occidente con la vereda el Naranjal y Boquerón, por el Oriente con la vereda Travesías. La vereda tiene una extensión de 117,42 Ha que corresponden al 2,17% del total territorial en el corregimiento de San Cristóbal del municipio de Medellín.

San Cristóbal es uno de los 5 corregimientos de la ciudad, ubicado en la zona occidental, comuna 60. Tiene una extensión de 49,5 kilómetros cuadrados y limita por el norte con el Municipio de Bello, por el sur con los corregimientos Altavista y San Antonio de Prado, por el oriente con el perímetro urbano de Medellín y por el occidente con el Corregimiento San Sebastián de Palmitas. En términos de extensión, el 97 % del corregimiento de San Cristóbal es área rural y un 3 % área urbana (Alcaldía de Medellín, Gerencia de Corregimientos).

El corregimiento presenta características del suelo y recursos hídricos propicios para las actividades agrícolas, siendo de gran importancia en la producción de hortalizas y verduras, así como de flores. Se destaca la horticultura de cilantro, lechuga, apio, cebolla de huevo, cebolla junca, espinaca, ajo, tomate de árbol, zanahoria, pimentón, tomate y fresa; también se cultivan aromáticas y plantas medicinales. Estos productos son destinados al comercio local y a los mercados de Medellín (Alcaldía de Medellín, Gerencia de Corregimientos).

Desde lo social, el corregimiento presenta varios contrastes y problemáticas relacionados con la presencia de actores armados ilegales, estos ejercen control territorial y económico a través de cobro de vacunas, extorsión y asesinatos. También el territorio durante las dos últimas décadas se ha convertido en polo urbanísticos de la ciudad. Esto ha generado dos dinámicas: por un lado, la construcción de urbanizaciones y edificios, que han elevado el crecimiento poblacional; por otro lado, la parcelación de fincas y la venta de lotes, situación que ha llevado a la llegada de nuevas familias que han construido fincas de recreo o de residencia permanente.

Tatiana Valencia, explica en su tesis de maestría *Identidades rururbanas para la sana convivencia en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón*, que la rururbanización, a partir de lo que plantea (Anzano, 2010), es el proceso en el que, existiendo lo rural, llegan dinámicas (actividades, economía, tradiciones, hábitos, etc.) urbanas a generar transformaciones, que luego inciden en las percepciones y expectativas de los habitantes. Esla residencia en el mundo rural con habitantes y funciones urbanas (Valencia, 2021, pág. 49).

Lo anterior impacta las dinámicas de la institución educativa, en términos de estar recibiendo constantemente población estudiantil venida de otros lugares de la ciudad, otros municipios del departamento y el país, además de población migrante, está última a baja escala.

La vereda El Llano, donde se encuentra ubicada la institución Educativa Pro. Carlos Alberto Calderón comparte características socio económicas y culturales con las demás veredas en cuanto a la vocación agrícola y la sub-urbanización. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) destaca que:

La agricultura en la vereda es tomada como un elemento de identidad, siendo una de las actividades económicas predominantes de la población educativa. Hace parte de la

identidad por estar presente desde el tiempo, el espacio y la cotidianidad; en la mayoría de las casas se cultiva una pequeña huerta (...) (I. E. Carlos Alberto Calderón. PEI, 2017, pág. 17).

También es importante el impacto que ha tenido en la vereda la construcción del viaducto vía de occidente y la construcción del túnel de occidente, que han generado cambios en la movilidad y el transporte, en la economía y en la presencia de población de paso que va hacia el Urabá antioqueño.

Actualmente, la Institución Educativa Pro. Carlos Alberto Calderón, cuenta con 18 grupos, desde preescolar, básica primaria y secundaria y educación media. Acoge una población proveniente tanto de la Vereda El Llano, como de las veredas aledañas, así, es posible encontrar allí estudiantes que viven en El Uvito, Travesías, La Cuchilla, Las Brisas, Naranjal y El Tambo, e incluso estudiantes de la parte central del corregimiento y de otros barrios como Robledo, asunto que ha generado dinámicas particulares con el territorio y ha influido en el desarrollo de un sentido de pertenencia por la vereda y el colegio (I. E. Carlos Alberto Calderón. PEI, 2017).

El contexto de la comunidad educativa de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón se ha visto impactada por la presencia de fuerzas al margen de la ley que han impuesto un “orden” con respecto a la seguridad y el consumo de drogas, pues si bien es zona rural, la posición geográfica de la vereda la ubica en un sector estratégico por la entrada a la parte occidental del departamento, comunicando la región de Urabá con la capital, cuestión que puede ser corroborada con la lectura cartográfica del sector (I. E. Carlos Alberto Calderón. PEI, 2017).

Desde lo cultural, en las familias que hacen parte de la comunidad educativa se pueden observar costumbres vinculadas fuertemente con la religión, como lo son los bazares organizados tanto por la iglesia católica, como la cristiana evangélica que también tiene su centro de culto en la

parte central de la vereda; además misas, celebración de los Corpus Cristi y de la Semana Mayor. Por otro lado, la comunidad educativa no cuenta con una oferta cultural y recreativa amplia, ya que este tipo de proyectos e instalaciones se encuentran en el centro del corregimiento o en los barrios de la ciudad.

En cuanto a las prácticas sociales que se presentan al interior de las familias que habitan la vereda es importante mencionar la presencia de problemáticas diversas como el alcoholismo, la violencia intrafamiliar, el madresolterismo y las concepciones machistas en los hogares de los estudiantes (I. E. Carlos Alberto Calderón. PEI, 2017). Evidencias de estas situaciones se pueden observar en actas de reuniones y en los libros observadores que manejan los y las docentes.

3.3.2 Población con discapacidad en la institución educativa

Según el (SIMAT Medellín (Sistema de Matrícula Estudiantil), 2024) la I. E. tiene 19 estudiantes con discapacidades (2025). Cabe resaltar que existen otros/as estudiantes con sospecha de discapacidad, pero las familias no han realizado el diagnóstico respectivo por el especialista (médico psiquiatra) o no han presentado dicho diagnóstico en la institución. Lo anterior da cuenta, de un lado, de que desde la institucionalidad (Secretarías de educación y Ministerio de Educación) es el discurso médico el que avala, legitima y caracteriza la discapacidad de un NNJA escolarizado: y de otro, de las posibles barreras que pueden generar la ausencia de dichos diagnósticos a la hora de implementar procesos, estrategias, adecuaciones curriculares, valoración de aprendizajes significativos, entre otros aspectos propios de las dinámicas escolares.

La población con discapacidad de la institución educativa para educación media (Grados décimo y once), que es el público objetivo de la presente investigación, según el SIMAT, es de 9

estudiantes, caracterizados así: 4 estudiantes con discapacidad psicosocial (mental), 1 estudiante con trastorno por déficit de atención, 1 estudiante con discapacidad múltiple y 3 estudiantes con discapacidad intelectual (SIMAT Medellín, 2024).

Además de las caracterizaciones médicas antes mencionadas, en el programa Master2000, donde se sistematizan los procesos académicos y comportamentales, aparecen los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) (Ministerio de Educación Nacional, 2017) que se han elaborado para cada estudiante con discapacidad, desde las asignaturas que cursa. También se cuenta con las actas de reunión con las familias que ha realizado la profesional de la UAI (Unidad de Atención Integral).

Pese a lo anterior, resulta complejo el comprender los aprendizajes significativos de esta población, en relación a barreras que tienen que ver con factores familiares como la falta de asistencia de los acudientes a las reuniones programadas en la I.E, con argumentos laborales, económicos o médicos; también está la barrera que evita tener un proceso continuo a la hora de aplicar estrategias y valorar procesos, debido a que es frecuente y continuo la inasistencia de los y las estudiantes por motivos médicos, de citas, exámenes y terapias. En un tercer caso se pueden mencionar las barreras que impiden que los docentes puedan hacer una valoración de cada caso de estudiante con discapacidad y comprenderlo en relación con sus aprendizajes significativos, el diseño y aplicación de planes y estrategias que les permitan a los y las estudiantes con discapacidad el disfrute de los Derechos Humanos y el incentivo por alcanzar metas y concebirse a sí mismos como seres investigadores, científicos, docentes; seres en fin que juegan un papel activo en la sociedad.

3.3.4 Muestra

La muestra consistió en contar con 4 estudiantes con discapacidad psicosocial de educación media de la institución educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón y al menos un estudiante que recientemente haya egresado. El tipo de población para la muestra se justifica en que son estudiantes que se encuentra culminando su trayectoria escolar o la finalizaron recientemente. Esto permite que se pueda hacer una valoración y análisis de trayectorias escolares de entre 10 y 11 años.

Se aplicaron tres herramientas metodológicas (Entrevistas, encuesta y autobiografía escrita) diseñadas de tal manera que puedan dar cuenta de los objetivos de esta investigación y que están concebidas desde el enfoque cualitativo, el análisis hermenéutico crítico y el método narrativo biográfico.

Se realizaron tres entrevistas, de media hora, con cada estudiante para explorar aspectos de sus trayectorias escolares en relación con el derecho humano de la participación. Para esto se prepararán tres bloques de preguntas orientadoras. Además, se buscará un espacio propicio para que los o las estudiantes puedan expresarse con confianza y tranquilidad.



Tabla 4. Preguntas guía (entrevistas)

Entrevista	Criterios	Preguntas motivacionales
	Participación	¿Qué es lo que más recuerdas de tus años de escuela y universidad que te gustaba (anécdotas, experiencias, ejercicios, tareas, salidas)?
1	Participación Activa	¿Qué fue lo que no te gustó de la escuela y la universidad y por qué?
	Adaptación	¿Qué piensas cuando escuchas la palabra participación? ¿Es una palabra que te motiva o no? ¿Por qué razones?
2	Interacción social	¿Cuáles fueron las actividades escolares que más disfrutaste y por qué? ¿Qué tipo de actividades te disgustan o te desmotivan y por qué?
	Autonomía	¿Qué actividades disfrutas más haciendo con tus compañeros de clase y cuáles disfrutas más haciendo a solas? ¿Por qué?
3	Apoyo familiar	¿Qué papel han desempeñado tus padres y hermanos en tu trayectoria escolar? ¿De qué manera te han acompañado y ayudado?

Entrevista	Criterios	Preguntas motivacionales
	Apoyo docente	¿Has tenido algún profesor que te haya motivado y ayudado en tu aprendizaje? ¿Cómo lo ha hecho?

Nota . Adaptado de "Fuente. Elaboración propia (2025)"

Se aplicó una encuesta cerrada a cada estudiante, donde se pueda identificar los niveles de participación en la trayectoria escolar, respecto a criterios como participación activa, adaptación al entorno, interacción social, autonomía, trabajo en equipo, apoyo familiar y apoyo docente.

Se realizó con cada estudiante un ejercicio de autobiografía escrita, enfocado en la participación a lo largo de su trayectoria escolar. Para la misma se hará una guía de instrucciones y recomendaciones, pero también se dará la libertad de que el estudiante elija qué contar, el estilo y la extensión del escrito.

3.4. Estrategia de análisis de la información

La estrategia de análisis de la presente investigación se basa en un enfoque hermenéutico-crítico donde se parte de la premisa que las personas interactúan en una cultura particular (pensar en las prácticas e interacciones entre los miembros de la comunidad educativa) que termina formando y transformando cómo los individuos cambian su comportamiento individual (Aguilar, 2003). Esto se puede explicar porque es por medio de la cultura que los individuos formamos y resignamos nuestras identidades y las de los otros. Las diferentes axiologías, las formas de expresión y la experiencia misma están pasadas por el tamiz de la cultura, donde los estudiantes, padres de familia y docentes generan micro-relatos sobre sus propias estrategias de participación

en las dinámicas escolares. Además, en un segundo momento, ayudan a entender en términos colectivos los retos y los planes de acción que pueden implementarse para garantizar la participación de los estudiantes desde una perspectiva de derechos humanos (Arango, 2013).

La hermenéutica-crítica aplicada a la educación hace un énfasis en las formas de interacción y comprensión individual y compartida entre los actores del entorno educativo. Este enfoque ayuda a comprender como los estudiantes tejen sus propias narraciones sobre las interacciones en el entorno escolar y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el escenario de los aprendizajes significativos y la promoción de los derechos humanos entre los estudiantes (Moratalla, 2015).

El uso de la hermenéutica-crítica ayuda a revelar las voces silenciadas de los estudiantes y como la relación de su propia experiencia con las interpretaciones propias y de los otros actores escolares generan significados sobre sus prácticas de aprendizaje.

Adicionalmente se propone la identificación, dentro del enfoque biográfico narrativo, de espacios hermenéuticos, donde los actores interactúan para comprender diversas realidades. Este tipo de espacios fomentan reflexiones y críticas, facilitando la visibilización de relatos que puede ayudar a identificar prácticas arraigadas que afectan los aprendizajes significativos de los estudiantes. Este enfoque metodológico que termina siendo compatible con el análisis crítico del discurso, integra entrevistas, encuestas y autobiografías, proporcionando una comprensión profunda de las dinámicas en los que están envueltos los estudiantes.

En este caso se realiza un estudio en la institución educativa Carlos Alberto Calderón desde un enfoque biográfico-narrativo, centrado en narrar las historias personales de los estudiantes en conexión con las condiciones institucionales y sociales en las cuales también participan docentes y padres de familia. En ese caso los métodos de estudio vinculan lo narrativo-biográfico desplegado en relatos personales sobre las experiencias de interacción social y pedagógica de los

estudiantes en las condiciones sociales y culturales que existen en el entorno educativo de la institución a nivel social e individual (Aguilar, 2003). Se utiliza un muestreo intencional para captar las condiciones únicas en que cada estudiante reconstruye los significados de su propia experiencia.

El cruce entre la historia de vida personal, los condicionamientos sociales e institucionales y las interacciones entre los actores, posibilita analizar como las voces de los estudiantes han sido visibilizadas o invisibilizadas en un proceso de adaptación individual permanente que permitan generar planes de acción concretos sobre el fortalecimiento de los aprendizajes significativos y la promoción de los derechos humanos. En el caso específico de la institución, las dinámicas sociales, las interacciones entre los estudiantes, la relación con los docentes y la aplicación de los lineamientos legales y constitucionales se convierten en los espacios hermenéuticos para recolectar la información. Allí la investigación intenta hallar de manera precisa las complejidades de las vivencias asociadas a la discapacidad de manera integral y colaborativa con miras a los objetivos de esta investigación.

3.5. Ética de la investigación

Los siguientes criterios elaborados para la ética de la presente investigación también están consignados en el consentimiento informado que firmarán padres de familia y estudiantes:

La identidad de los participantes, así como la información personal suministrada al equipo investigador, será tratada con total confidencialidad, pues se asignan códigos a las voces de los participantes de cada entrevista y ejercicio escrito.

Los resultados de esta investigación serán presentados como trabajo de grado y al Simposio de estudiantes de la Maestría en Educación y Derechos Humanos UNAULA y permanecerán

disponibles para su posterior uso o revisión con fines académicos, en los repositorios de la Universidad. El equipo investigador se compromete a compartir con la institución educativa, padres de familia y estudiantes participantes los hallazgos y comprensiones resultantes de este ejercicio de investigación y eventuales publicaciones que de allí se desprendan. Así mismo, los investigadores se comprometen a responder cualquier inquietud, pregunta o solicitud de información que los participantes consideren necesaria antes, durante y posterior a su participación.

Finalmente se asume como compromiso manejar una ética de objetividad en cuanto a la minimización de sesgos y la imparcialidad en el proceso de investigación, buscando que los resultados reflejen la realidad de manera independiente de las opiniones o perspectivas personales del investigador.

4. RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis hermenéutico e interpretativo de las narrativas escolares construidas por cuatro estudiantes con discapacidad psicosocial de la Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón. A través de sus voces, expresadas en entrevistas y autobiografías, se develan las experiencias en las que se entrelazan la escuela, el cuerpo, la emoción y el aprendizaje, generando espacios de participación, exclusión, resistencia y cuidado.

El análisis parte del reconocimiento de que la participación escolar no es un acto observable o una variable medible, sino un proceso significativo que se construye en la trama viva de las experiencias, en la convergencia del lenguaje, la afectividad, el cuerpo y las relaciones pedagógicas. Los relatos no son testimonios aislados, sino piezas de un tejido colectivo que permiten comprender cómo estos estudiantes significan su paso por la escuela, qué luchas simbólicas encarnan y qué horizontes de sentido producen a partir de sus biografías.

4.1.1 Caracterización de estudiantes participantes

Se asignó la numeración de 1 a 4 a los estudiantes. Esto en aras de cumplir con la ética de confidencialidad pactada con ellos.

Estudiante 1: joven de 17 años, cursa el grado once. Diagnóstico médico: ansiedad y depresión.

Se destaca por su sensibilidad y talento con las artes plásticas, a lo largo de la investigación resaltó el papel de los docentes que contribuyeron en su proceso y reconoció lo importante que fue para ella escribir su autobiografía y ver su proceso escolar.

Estudiante 2: Es una joven de 18 años, egresada de la institución educativa en el 2024.

Diagnóstico médico: ansiedad y depresión. Estuvo internada en el 2023. Se reconoce como

alguien con baja tolerancia a la frustración, le encanta el baile y cantar, también se destaca por tener buenos hábitos de lectura y escritura. Las entrevistas se realizaron de manera virtual.

Estudiante 3: Joven de 17 años, venezolano, cursa el grado décimo. Diagnóstico médico: Ansiedad, hiperactividad con déficit de atención. Ha perdido dos décimos, finalizando el mes de octubre desertó de la institución. Se destaca por su alegría y carisma, por su gusto por el fútbol, el baile y el canto.

Estudiante 4: joven de 18 años, cursa el grado once. Diagnóstico médico: ansiedad y depresión. Es alegre y le gustan mucho las actividades grupales. Durante el proceso de la investigación tuvo mucho interés y empatía por cada uno de los instrumentos aplicados.

4.1.2 Cómo se aplicaron los instrumentos

En el mes de abril se presentó la propuesta de investigación al rector de la institución, quien aprobó la viabilidad y el inicio de la sensibilización e indagación con los estudiantes de la muestra. Lo primero fue conversar con cada estudiante sobre la propuesta de trabajo investigativo, se les explicó la confidencialidad con la que sería tratada la información personal que suministrarán, se les entregó y explicó el consentimiento informado y se recibió diligenciado y firmado por cada estudiante y su acudiente responsable.

En un segundo momento se realizó un grupo focal con los cuatro estudiantes para el diligenciamiento de la rúbrica evaluativa, cada estudiante diligenció el instrumento en el que valoraba su desempeño superior, alto, básico o bajo en cada uno de los ocho criterios propuestos respecto a la participación a lo largo de su trayectoria escolar (participación activa, adaptación al entorno, interacción social, autonomía, comprensión de instrucciones, trabajo en equipo, apoyo familiar y apoyo docente). Estos criterios y las preguntas orientadoras con los que se abordaron

en las entrevistas a los estudiantes de la muestra fueron tomados y ajustados a partir de la plantilla Rúbrica para evaluar educación especial (tumaestros.co, 2025). Al finalizar se conversó sobre el instrumento aplicado. Los estudiantes expresaron cómo les había parecido, de qué se habían dado cuenta, qué les parecía más importante y qué más difícil. El instrumento sirvió para que evidenciaran sus fortalezas y debilidades respecto a los criterios propuestos.

En un tercer momento se realizaron las tres entrevistas con cada estudiante. Las entrevistas tuvieron una duración de media hora, en ellas se conversó e indagó sobre los ocho criterios por medio de preguntas orientadoras. Fueron grabadas en audio, después se convirtieron a formato de texto escrito.

Para la elaboración de las autobiografías se construyó una guía que fue socializada con los estudiantes. Primero se aplicó una plantilla con la trayectoria escolar de preescolar a grado once, es decir, una línea de tiempo donde cada estudiante debía poner el año en el que cursó cada grado y escribir dos recuerdos significativos por grado. Posteriormente se entregó a cada participante una copia impresa o digital de las entrevistas transcritas y se les solicitó que utilizaran estas y las líneas de tiempo para la elaboración de las autobiografías. Los estudiantes debían relatar cómo ha sido su trayectoria escolar en relación con la participación, proponiendo ejemplos, recuerdos, anécdotas y reflexiones de manera libre espontánea.

Se trabajó con doce entrevistas narrativas (tres por cada estudiante) y cuatro autobiografías escolares. La estudiante 1 explora la creatividad como vía para aprender y existir en un entorno que inicialmente la etiquetó desde el déficit. La estudiante 2 comparte una narrativa atravesada por la ansiedad, la búsqueda de autonomía y la reapropiación del cuerpo a través del arte y la escritura. El estudiante 3 introduce la experiencia de la hiperactividad y la migración como dimensiones de una subjetividad en movimiento, donde el canto, el baile y el deporte se

constituyen en lenguajes de pertenencia. La estudiante 4 reconstruye una memoria escolar profundamente emocional, donde convergen la depresión, la discriminación estética y la potencia reparadora de la palabra escrita.

El proceso analítico siguió con cuatro momentos interrelacionados: primero una lectura flotante y sensible para captar matices afectivos, metáforas y silencios; luego una codificación abierta que identificó unidades emergentes de significado (“arte como método de aprender”, “hiperactividad como energía”, “apoyo docente”, “ansiedad social”, “discriminación estética”); después, una codificación axial que agrupó estos sentidos en tres categorías principales y nueve subcategorías recurrentes en el discurso; por último, una hermenéutica comparada que dialogó entre relatos, reconociendo tanto convergencias como tensiones, como la norma frente al afecto, el cuerpo frente al discurso, la participación frente a la meritocracia, lo que permitió identificar tanto rasgos comunes como gestos de singularidad en la reconstrucción del sentido de sí frente al dispositivo escolar.

Tabla 5. Mapa de categorías y subcategorías

Categoría principal	Subcategorías	Síntesis interpretativa
I. La diferencia como experiencia vital	a) Cuerpo, emoción y diagnóstico	La dimensión social de la discapacidad se manifiesta como una experiencia corporal, donde las emociones, el cuerpo y el contexto social definen la relación con la escuela.
	b) Adaptación y estigma	La escuela se convierte en un espacio simultáneo de aceptación y exclusión, donde la diferencia social y corporal se negocia entre el estigma y el reconocimiento.
	c) Migración y pertenencia	La movilidad física y social participa en la construcción de identidades y condiciones de inclusión a partir de la experiencia migratoria.
II. Participar para existir: voces, arte y resistencia	a) El arte como refugio y lenguaje alternativo	La participación surge como un acto de resistencia y capacidad de acción, donde el arte, la escritura, la canción y

Categoría principal	Subcategorías	Síntesis interpretativa
		<p>los territorios del personal escolar son clave para la visibilidad y la expresión.</p>
	<p>b) Liderazgo y deseo de reconocimiento</p>	<p>La búsqueda del reconocimiento trasciende las manifestaciones individuales para constituir una práctica política y pedagógica.</p>
	<p>c) Feminismo, colectividad y voz pública</p>	<p>La conciencia de género y la resistencia simbólica articulan dimensiones explícitas de participación en las historias.</p>
<p>III. El interés por aprender: vínculos emocionales y pedagogía del reconocimiento</p>	<p>a) El profesor como figura de contención</p>	<p>El reconocimiento pedagógico legitima la diferencia y se convierte en una mediación emocional fundamental para el aprendizaje.</p>

Categoría principal	Subcategorías	Síntesis interpretativa
	b) Familia, distancia y apoyo emocional	La presencia o ausencia de la familia influye directamente en la experiencia escolar y en el sentido de pertenencia de los alumnos.
	c) La escuela como comunidad de cuidado o exclusión	La escuela oscila entre el cuidado genuino y la exclusión, convirtiéndose en un espacio simbólico decisivo para el desarrollo de la subjetividad.

Nota . Adaptado de "Fuente. Elaboración propia (2025)"

4.2 La diferencia como experiencia vital

Las narrativas de los estudiantes muestran que la discapacidad psicosocial no puede reducirse a un diagnóstico ni a una etiqueta clínica; es una forma de habitar el mundo, un modo particular de sentir, aprender y vincularse con otros; la escuela, como espacio social, funciona como escenario donde esas diferencias se vuelven visibles y se negocian entre aceptación y rechazo; en él, cuerpo, emoción y mente interactúan en diálogo o conflicto con los mandatos normativos. Desde una perspectiva hermenéutica, cada relato es un testimonio de subjetivación donde la experiencia psicosocial es simultáneamente herida y potencia; y la diferencia no se cuenta solo como dolor o ausencia, sino también como recurso simbólico, político y epistémico.

Aunque cada relato plantea una manera de ver, de sentir y de habitar el mundo, las cuatro narrativas se cruzan en las maneras como los 4 estudiantes conciben el arte como vehículo para tramitar las dificultades, como dispositivo de resistencia, recurso político y de resiliencia.

4.2.1. Cuerpo, emoción y diagnóstico: el territorio de lo vivido

Fragmentos seleccionados ilustran cómo el cuerpo aparece como lugar central de la experiencia y pedagogía:

“Mi mente necesitaba más estímulos para concentrarse; pintaba, hacía dibujitos... El arte me salvó la vida.” (Estudiante 1)

“La ansiedad me paralizaba... era como si el cuerpo me pidiera detenerme y la cabeza no entendiera por qué.” (Estudiante 2)

“A veces mi hiperactividad hace que todo sea un torbellino de energía, pero también me ha enseñado a aprovecharla para crear y vivir con pasión.” (Estudiante 3)

*“Comencé a apagarme... la tristeza se volvió una forma de estar en el mundo.”
(Estudiante 4)*

Estos testimonios revelan que los estudiantes no aprenden a pesar de sus cuerpos, sino desde ellos. El movimiento, la energía, el temblor, el silencio son nuevas gramáticas del aprendizaje, por lo cual se contrasta con la racionalidad escolar tradicional que privilegia la atención sostenida y la quietud corporal, revelándose un modelo que castiga el movimiento y confunde silencio con disciplina o estabilidad con inteligencia.

Según (Foucault, 1975), la escuela moderna se fundó sobre vigilancia y control corporal, pero estos relatos abren grietas a esa normalización mostrando aprendizajes en movilidad, ritmo, color

y pausa. La estudiante 1 resignifica su TDAH en clave creativa; su atención se concentra en la imagen y la textura, construyendo una epistemología sensorial no legitimada por la escuela. El estudiante 3 transforma la hiperactividad en motor vital, viviendo su energía como potencia afectiva. Por su parte, las estudiantes 2 y 4 encarnan la diferencia desde la interioridad emocional. Ansiedad, depresión y aislamiento no son patologías sino respuestas afectivas a entornos no comprensivos. La estudiante 2 destaca el vacío de mediación emocional que traduce fragilidad en problema y sensibilidad en falta: *“Me faltó comprensión, no sabía cómo explicarlo”*. La estudiante 4 describe su cuerpo apagándose como metáfora del abandono, violencia y pérdida del sentido de pertenencia.

Para los 4 estudiantes cuerpo y emoción se conectan positivamente en el aula de clase y en la institución educativa a través de lo lúdico. Cada estudiante afirma perder interés por las clases y actividades teóricas y pasivas, en cambio, reconocen el estímulo positivo que genera en ellos las actividades artísticas, culturales y de trabajo en equipo, en tanto les permite tramitar los episodios de ansiedad y depresión cuando aparecen. Un ejemplo es el siguiente fragmento:

“...Tampoco me gustan las clases teóricas porque soy una persona más creativa y prefiero que aparte de la teoría acompañarlo con algo más para poder entender de una forma mejor.” (Estudiante 1)

Desde (Butler, *Undoing Gender*, 2004) y (Goodley, 2016), estas narrativas pueden leerse como afirmaciones de vulnerabilidad constitutiva: ser cuerpo, emoción y relación. La diferencia psicosocial es condición ontológica amplificada por contextos de exclusión.

4.2.2. Adaptación, estigma y la pedagogía de la normalidad

La diferencia psicosocial se vive en tensión constante entre aceptación y corrección, comprensión y juicio. Los estudiantes relatan experiencias donde la escuela mezcla ambas aristas, siendo espacio de estigma (público y auto-estigma) y refugio simultáneamente.

“Me decían que me quedara quieta, que no interrumpiera; no entendían que necesitaba moverme para aprender.” (Estudiante 1)

“En educación física me sentía expuesta; mi cuerpo no respondía como los demás esperaban.” (Estudiante 2)

“A veces las palabras duelen más que las miradas... me decían cosas feas, y eso me hacía participar más, para demostrar que sí podía.” (Estudiante 3)

“Decían que era perezosa, que no me esforzaba; nadie veía lo que me pasaba por dentro.” (Estudiante 4)

Los dos tipos de estigmas se vinculan con estereotipos, con prejuicios y discriminaciones públicas y propias, barreras actitudinales que restringen o limitan la participación plena en igualdad de condiciones con los demás.

Algunos hallazgos de auto-estigmas se expresan en los siguientes fragmentos:

*“...el mundo seguía, pero yo estaba atrapada, sintiéndome insuficiente e irreconocible.”
Estudiante 1*

*“...estaba irritable y cada que me equivocaba me autolesionaba a escondidas.”
Estudiante 2*

“...que uno crece, a uno le va dando pena, uno se intimida, uno piensa que no va a encajar.” Estudiante 3

“Hubo un tiempo en que llegué a creer que, en serio, no le importaba a nadie.”

Estudiante 4

Estos auto-estigmas están vinculados temporalmente a un momento de la trayectoria escolar de los estudiantes entre la básica secundaria y la media (grados noveno y décimo), y marcan un punto de quiebre en sus trayectorias escolares.

Estas voces revelan la imposición de una pedagogía de la normalidad, donde el cuerpo productivo, el rendimiento estable y la expresión controlada se vuelven criterios excluyentes. Sin embargo, la diferencia no es solo una condición personal, sino un efecto del entorno institucional, ya que cuando la escuela carece de mediaciones afectivas y pedagógicas, la diferencia se vuelve sufrimiento; en cambio, cuando abre espacios de legitimidad, esa misma diferencia se transforma en aprendizaje.

En respuestas creativas al estigma, la estudiante 1 convierte la indisciplina en arte, el estudiante 3 transforma el rechazo en canto y performance, mientras las 2 y 4 desarrollan reflexiones profundas sobre la necesidad de ser vistas sin patologizar.

Estas experiencias configuran lo que (Skliar C. , 2019) denomina "la pedagogía del borde": una pedagogía que surge en los márgenes, espacios donde la exclusión obliga a inventar nuevas formas de habitar la escuela. De modo que, en los relatos de las estudiantes 4 y 2 emergen con fuerza la presión estética y emocional que enfrentan los cuerpos femeninos:

"Hacían comentarios sobre mi cuerpo", dice la estudiante 4, "no me sentía cómoda, prefería faltar".

Así, el cuerpo femenino se vuelve doblemente disciplinado: por la norma capacitista y por la mirada patriarcal. Desde los feminismos críticos e interseccionales ((Butler, Notes Toward a Performative Theory of Assembly, 2016) y (Fraser, 2008), la experiencia de estas jóvenes

evidencia cómo la discapacidad psicosocial y el género son dimensiones entrelazadas de poder y opresión.

4.2.3. Migración, territorio y pertenencia: la pedagogía del movimiento

El estudiante 3 une la discapacidad psicosocial con la experiencia migrante. Originario de una familia venezolana, su historia está marcada por la movilidad, la adaptación constante y la búsqueda de pertenencia.

“Llegar a Colombia me dio nervios; todo era distinto, pero el fútbol me ayudó a conocer amigos.” (Estudiante 3)

La migración se vuelve metáfora de su subjetividad: un cuerpo que no encaja del todo, pero que encuentra sentido en el desplazamiento, su hiperactividad se funde con la movilidad fronteriza como formas de resistencia al estancamiento. De tal forma que, el deporte y la música constituyen lenguajes de integración que permiten construir identidad más allá de la etiqueta "niño con TDAH". Si seguimos los aportes de (Boaventura de Sousa Santos, Epistemologías del Sur, 2010), el estudiante 3 habita una "epistemología del sur corporal": aprende y transmite saberes desde el movimiento, la relación con otros y la colectividad. Su experiencia amplía el concepto de inclusión, mostrando que pertenecer no implica adaptarse, sino ser reconocido en el modo propio de moverse.

Las cuatro narrativas convergen en una intuición: la diferencia no es un problema, sino fuente de aprendizaje. Aunque cada estudiante enfrentó un dispositivo escolar que traduce la diversidad en déficit, con apoyos variados logró resignificar su diferencia. La estudiante 1 convierte la

dispersión en arte; la estudiante 2 transforma la ansiedad en palabra; el estudiante 3 canaliza la energía en canto; la estudiante 4 convierte el dolor en escritura.

Sus relatos delinear una cartografía de la diferencia vivida, un mapa donde cuerpo y emoción son coordenadas esenciales del aprendizaje, lo cual, desde la perspectiva crítica de los derechos humanos, estos casos evidencian que el reconocimiento de la discapacidad psicosocial no puede limitarse a accesibilidad técnica o curricular, sino que debe incluir una ética del cuidado, la empatía y la escucha.

Territorio y pertenencia son conceptos que los 4 estudiantes vinculan con el miedo a cambiar de lugar seguro (país, casa, institución educativa, salón de clase) y la resiliencia a los cambios que implica llegar a una nueva institución educativa, cambiar de profesores y de amigos, una dualidad que marca la construcción de ser en la trayectoria escolar y el comprender su diferencia psicosocial:

“Con mi adaptación a los diferentes entornos, siento que los cambios me generan muchísima ansiedad. Cuando es un cambio donde no me dan tiempo de mentalizarme que eso va a cambiar, me genera muchísima ansiedad.” Estudiante 1

“...Y ya en secundaria lo que no me gustaba, aunque eso también viene mucho en primaria, era el grupo con el que estaba, que era muy complicado. O sea, me sentía un poquito excluida, muy aparte, y nunca sentí el grupo como una familia o algo con que confiar, o un lugar seguro, sino que los veía muy aparte y prefería no involucrarme mucho, porque las veces que intenté involucrarme salí muy mal parada, la verdad. Un ejemplo de eso vale, de esa exclusión.”

Estudiante 2

“es como lo que uno no le gusta como ya entrar a un grado más alto por la interacción que uno no le vaya a agradar a los amigos y eso es lo que menos le gusta a uno” Estudiante 3

“No soy una persona que le gusten los cambios para nada, me gusta estar cómoda, me gusta sentirme en mi zona de confort y siempre se me ha hecho muy difícil cambiar de colegio.”

Estudiante 4

Como señala (Nussbaum, 2012), la educación en contextos de diversidad requiere cultivar capacidades humanas para el afecto, la imaginación y la reciprocidad. En este sentido, las narrativas son pedagogías encarnadas de dignidad, mostrando que aprender no es acumular saberes, sino encontrar un lugar donde el propio cuerpo, con sus temblores y potencias, sea reconocido como legítimo.

4.3. Participar para existir: voces, arte y resistencia

Mientras en la categoría anterior la diferencia se mostraba como experiencia encarnada y afectiva, en esta sección emerge como acto público de existencia y resistencia. Para los estudiantes participar no es un gesto decorativo ni un cumplimiento académico, sino una forma vital de estar en el mundo y sostener la propia identidad, en un contexto donde la discapacidad psicosocial suele percibirse como fragilidad o inadecuación, la participación se convierte en estrategia simbólica para romper el silencio y hacer visible la diferencia sin pedir permiso-

Los relatos evidencian que la voz, el arte, el movimiento y la escritura operan como dispositivos de subjetivación, lugares donde convierten la experiencia del malestar en potencia creativa y construyen espacios para decir(se) y ser escuchados, lo que desde una perspectiva foucaultiana, puede entenderse como contra-conductas: acciones que subvierten las formas en que el poder escolar define la normalidad, el rendimiento y la participación “adecuada”.

4.3.1. El arte como refugio, lenguaje y método de aprendizaje

“El arte me salvó la vida.” (Estudiante 1)

“Volví al baile, a la música, a escribir... y sentí que respiraba otra vez.” (Estudiante 2)

“Cantar frente a todos fue mi momento; ahí me di cuenta de que podía.” (Estudiante 3)

“Escribo porque algunas historias no nacen para entretener, sino para sanar.”

(Estudiante 4)

El arte se presenta en las cuatro narrativas como territorio legítimo de existencia y conocimiento, no como actividad marginal o terapéutica, cumple tres funciones complementarias: método de aprendizaje, práctica emocional y escenario de reconocimiento.

La estudiante 1 transforma la pintura en una herramienta cognitiva, donde los colores desbordan la linealidad escolar y revolucionan las matemáticas y la atención, desafiando la lógica del déficit. En su frase “el arte me salvó la vida” hay una enunciación epistémica que produce saber desde la estética. La estudiante 2 vive la música y la danza como formas de regulación emocional que le permitieron reanudar su vínculo con la escuela y reconstruir su sentido de agencia, entonces, el baile y la escritura le devuelven la condición de sujeto activo y no paciente.

El estudiante 3 utiliza el canto y el baile para ocupar el espacio público escolar, resistiendo el anonimato al que la etiqueta psicosocial pudiera condenarlo. Su voz es un acto de afirmación de existencia y pertenencia desde la emoción. La estudiante 4 convierte la escritura autobiográfica en práctica de resistencia íntima y denuncia política, reconstruyendo identidad y visibilizando el sufrimiento psicosocial femenino en la escuela.

En sus trayectorias escolares los cuatro estudiantes se encuentran con el arte como motor de transformación y resistencia. Posterior a los quiebres por la depresión y la ansiedad más intensos, cuando cursaban el grado décimo y once sus recuerdos plasmados en los ejercicios de línea de tiempo dan cuenta de la participación a través del arte como disfrute:

“Decoré las paredes del salón con mi firma de grafiti, me pusieron anotación y nos tocó pintar todo el salón” Estudiante 1

“Presentación (de canto) el día de la Antioqueñidad.” Estudiante 2

“soy muy extrovertido y participo en todo, me gusta ayudar en actos cívicos y compartir con mis compañeros”. Estudiante 3

“Hacer tareas para el Fashion Show y ver como todos se unen es muy bonito”

Estudiante 4

Así, el arte no es un recurso compensatorio, sino una forma de conocer y existir, un gesto de autoafirmación ontológica.

4.3.2. La participación como búsqueda de reconocimiento

“Cuando mis profes valoran mis ideas, siento que sí importo.” (Estudiante 1)

“Me encantó presentar mi performance sobre el feminismo, fue mi manera de hablar sin miedo.” (Estudiante 2)

*“Cuando escucho la palabra participación, quiero estar ahí; quiero que me vean.”
(Estudiante 3)*

“Me lancé a personería, aunque no gané; me gustó sentir que mi voz tenía eco.”

(Estudiante 4)

Participar significa existir frente al otro, y dejar de ser un caso o diagnóstico para convertirse en sujeto de palabra y derecho, la participación vivida aquí es corporal, simbólica y busca reconocimiento y sentido, más allá de proyectos escolares o notas.

El estudiante 3 resiste la invisibilización con su presencia escénica, afirmando que “estar ahí” es una declaración ontológica de identidad. El cuerpo cantando o bailando se vuelve territorio político y cuestiona la normatividad. La estudiante 4 vive la participación como acto de recuperación y visibilidad femenina, rescatando la voz del silencio impuesto por el trauma. Su participación concibe la palabra como poder político y emocional y la estudiante 2 canaliza la participación hacia la creación artística con sentido social y conciencia crítica, mientras la estudiante 1 participa mediante la creatividad compartida y el diálogo pedagógico.

Cabe resaltar la singularidad de que en los 4 casos estudiados la participación tiene un vínculo estrecho con manifestaciones artísticas y actividades culturales (Canto, baile, dibujo y escritura).

Esto ilustra la noción de (Fraser, 2008) del reconocimiento como justicia, basado en la igualdad de dignidad y no en lástima, y sostiene que la participación fundamenta la reorganización de la identidad comunitaria.

4.3.3. Feminismos, colectividad y resistencia simbólica

En las narrativas, la participación también adquiere un giro explícito político, en especial las estudiantes 4 y 2, y en menor medida la estudiante 1. La conciencia de género y la denuncia de la violencia simbólica atraviesan sus relatos.

“Mi proyecto sobre el feminismo me ayudó a entender que no estaba sola.” (Estudiante 2)

“Hicimos pancartas y cánticos feministas para que pudiéramos hacer un cambio.” (Estudiante 4)

Estas prácticas configuran una pedagogía feminista escolar, en la que el conocimiento se vincula estrechamente con la experiencia corporal, el deseo de justicia y la denuncia de la exclusión cotidiana.

En la estudiante 4, el acto de marchar dentro del colegio con pancartas es ruptura simbólica que desestabiliza la escuela como espacio apolítico y revela su potencial emancipador. Reitera derechos a sentir rabia, exigir cuidado y reclamar voz. Por su parte, la estudiante 2 comparte esta pulsión desde la estética, fusionando feminismo y arte en prácticas colectivas de sentido.

Desde (Butler, *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, 2016), estos gestos pueden leerse como performatividad política corporal, donde mostrarse y nombrarse es un acto emancipador. Ambas construyen una resistencia compartida, donde arte y feminismo se funden en una pedagogía que enseña a pensar, sentir y actuar desde el cuidado y la igualdad.

Las narrativas evidencian que la participación es más que componente curricular; es categoría de vida que significa encontrar voz, crear mundo y sostener esperanza. La estudiante 1 pinta para pensar, el estudiante 3 canta para ser escuchado, la estudiante 2 escribe para sobrevivir, la estudiante 4 marcha para nombrar su dolor.

Resalta también la importancia que los 4 estudiantes le dan al ejercicio de sentirse parte de una colectividad o grupo, sea desde el liderazgo o desde el trabajo colaborativo, donde también encuentran apoyo y aceptación.

Estas prácticas forman formas de ciudadanía escolar desde los márgenes, interpelando y obligando a la escuela a repensarse, ya que la inclusión implica no sólo permitir estar, sino asegurar poder participar desde cada propio modo de ser. Desde los derechos humanos, la participación es dimensión clave del reconocimiento y la dignidad. Siguiendo a (Fraser, 2008), el reconocimiento es una exigencia de justicia para ser escuchados en igualdad. Como plantea (Boaventura de Sousa Santos, Epistemologías del Sur, 2010), los sujetos históricamente subalternizados producen “epistemologías de la esperanza” al transformar su experiencia en conocimiento colectivo.

Estos estudiantes participan no sólo para aprender sino para existir con dignidad.

4.4. Cuidar para aprender: vínculos afectivos y pedagogía del reconocimiento

El cuidado surge en las narrativas como condición esencial del aprendizaje y principio ético que sostiene la permanencia escolar. Frente a la lógica meritocrática centrada en el rendimiento y la disciplina, estos jóvenes evidencian que nadie aprende sin sentirse cuidado, legitimado en su dignidad, dolores y diferencias.

Los cuatro estudiantes desde sus narrativas dan cuenta del papel motivacional, de confianza y afecto, o la ausencia de estos en sus trayectorias escolares respecto a sus padres, docentes y compañeros de estudio. Elementos determinantes para ellos en sus procesos escolares y de vida y en la manera como asumen y enfrentan su diferencia psicosocial.

4.4.1. Los docentes como figuras de contención y reconocimiento

“Una profesora vio mi talento y acompañó mi proceso fijándose en la forma en que aprendía; me hizo sentir que no estaba equivocada.” (Estudiante 1)

“Después de la hospitalización, mis profes me dieron espacio para respirar; me preguntaban si necesitaba salir, y eso me ayudó a no rendirme.” (Estudiante 2)

“Los docentes que me apoyan me dicen: ‘usted puede, tiene muchas habilidades’; eso me da ánimo para seguir.” (Estudiante 3)

“He conocido docentes muy bonitos, con alma pura; siempre lo ven a uno como un hijo.” (Estudiante 4)

Estos relatos muestran cómo la figura docente actúa como mediadora de la vida emocional y cognitiva del estudiante, en contextos donde la discapacidad psicosocial suele interpretarse desde la falta o el descontrol, el gesto pedagógico del reconocimiento, la capacidad de mirar sin reducir a diagnóstico, se vuelve revolución.

La estudiante 1 narra su tránsito de la corrección a la confianza, siendo comprendida como aprendizaje kinestésica y visual, esta transformación cotidiana es un acto político de reconocimiento, en el sentido que plantea (Fraser, 2008): no se trata de aceptar la diferencia, sino de redistribuir el poder simbólico para que el estudiante sea autor de su propio saber.

Empáticamente, la estudiante 2 recuerda que sus docentes le permitían salir cuando lo necesitaba, una práctica de ajuste razonable emocional clave para transformar su presencialidad en sentido de pertenencia. Según Noddings (2013), esta ética del cuidado privilegia la atención, la escucha y la respuesta compasiva ante la necesidad del otro. El cuidado docente no fue solo palabra, sino saber callar y acompañar en el silencio. El estudiante 3 encuentra en la palabra alentadora de sus maestros la reparación discursiva frente al estigma.

El reconocimiento docente contrapesa la carga de la etiqueta. Siguiendo a (Butler, Notes Toward a Performative Theory of Assembly, 2016), la palabra pedagógica se vuelve acto performativo

de existencia que rescata y restituye la capacidad del sujeto. En esta línea, la estudiante 4 encuentra en sus profesoras una presencia afectiva que reemplaza el vacío familiar, encarnando lo que (Gilligan, 1982) llamó “moral del cuidado”: una racionalidad ética construida desde la empatía, la reciprocidad y la responsabilidad mutua.

Desde la otra cara de la moneda actitudes, palabras y acciones de docentes son vistos, asumidos y recordados con tristeza, desmotivación y dolor por parte de los estudiantes:

“[Cuando el profesor se acercó a mi puesto y vio mi cuaderno lleno de colores, sus palabras fueron crueles: "Niña, deje de hacer dibujitos, que las matemáticas son una materia seria. Haciendo dibujitos no va a conseguir nada en la vida." Estudiante 1

“...pero si sabes que me da ansiedad social por algo, no logro hacer los ejercicios porque toda la gente está viéndome y ahora me pones una exposición. Fue como... Siento que le falta un poco de comprensión.” Estudiante 2

“Siento que es necesario un poquito, eh? Como no sé como expresarlo, que tengan un poquito más la mente abierta a que no es un drama, no es rebeldía, no es algo que está pasando solamente porque es un adolescente, es algo con lo que esa personita va a vivir toda su vida y que no te quiere llevar la contraria o que no es que no quiera prestar atención en sus clases. “Estudiante 4

Estos relatos ilustran que el vínculo pedagógico no es accesorio, sino condición para el aprendizaje genuino. Reconocer la singularidad abre espacios; reducirlos a etiquetas o rendimiento los clausura.

El cuidado, entonces, no es ternura; es justicia.

4.4.2. Familia: presencia, distancia y herida

“Mi mamá siempre me dice: puedes con todo, pero no con todo al mismo tiempo.”

(Estudiante 1)

“Mi mamá fue mi ancla; sin ella, no habría vuelto.” (Estudiante 2)

“Mis padres están lejos, pero sé que están; me preguntan cómo me fue.” (Estudiante 3)

“Nunca me acompañaron... decían que mis crisis eran excusas.” (Estudiante 4)

Las relaciones familiares constituyen pilares afectivos decisivos para la experiencia educativa, por lo cual, el apoyo no es homogéneo; puede ser contenedor, distante o dañino. Cuando hay sostén emocional, la escuela se experimenta como extensión del hogar; por el contrario, en ausencia, se convierte en refugio o escenario de duelo.

La estudiante 1 describe una figura materna realista y paciente, que acompaña reconociendo límites. Su frase es una pedagogía de la paciencia y el ritmo humano frente a la velocidad escolar. Desde (Nussbaum, 2012), esta actitud encarna la defensa de la capacidad de afiliarse: derecho a recibir y ofrecer cuidado.

El estudiante 3 vive una familia atravesada por la migración. Aunque distante, la presencia simbólica se sostiene en preguntas cotidianas que mantienen el vínculo. Por su parte, la estudiante 2 encontró en la maternidad protección vital para su proceso de recuperación, mientras la estudiante 4 relata la deslegitimación familiar y el vacío afectivo que enfrenta. Desde (Butler, Undoing Gender, 2004), la estudiante 4 ejemplifica el límite del reconocimiento: donde falta la mirada que confirme la existencia, el yo se vuelve frágil y silencioso.

En las sesiones de entrevistas que se llevaron a cabo con los estudiantes también se evidenciaron silencios y manifestaciones de no querer hablar sobre el apoyo familiar. Un ejemplo de ello es que la figura del padre no aparece mencionada por ningún estudiante respecto al apoyo en su trayectoria escolar. Una de las estudiantes confesó no estar preparada para hablar sobre el apoyo de su padre porque lo consideraba un tema muy sensible.

4.4.3. La escuela entre el cuidado y la exclusión

La escuela oscila entre ser hogar o frontera, contención o violencia simbólica. Esta dualidad se expresa en la coexistencia de prácticas inclusivas y punitivas, podremos decir que carece de uniformidad y desde cada experiencia se revelan grietas y resiliencias. Ejemplos de la inclusión situada incluyen clases adaptadas, pausas permitidas o afectos genuinos; mientras que la rigidez evaluativa y la indiferencia emocional predominan como exclusión. Las frases de la estudiante 2, que expresa sentirse “*falta de comprensión*” ante exposiciones, condensan la exclusión emocional que atraviesan muchas escuelas. Desde el marco teórico crítico (Goodley, 2016) y (Slee, 2011), la inclusión debe superar los ajustes técnicos y transformar las estructuras simbólicas del poder escolar.

4.4.4. El cuidado como justicia emocional

Los cuatro estudiantes coinciden en que aprender requiere ser cuidado y que cuidar es modo de enseñar, de este modo, el vínculo, cuando es auténtico, restaura la posibilidad de existir con dignidad dentro de la escuela. La estudiante 1 ilustra que el cuidado docente devuelve confianza; para la estudiante 2, que una pausa compasiva salva una trayectoria; para el estudiante 3, que una palabra amable equilibra el peso del estigma; la estudiante 4, que una mirada amorosa repara el abandono.

El cuidado es pedagogía de la presencia (Skliar C. , 2019) estar junto al otro para acompañar, no corregir, por su parte, desde la educación en derechos humanos, cuidar es práctica emancipadora que crea condiciones para la autonomía y el bienestar.

Por ello,

Solo una escuela que cuida puede ser una escuela justa.

Los resultados aquí mostrados evidencian que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad psicosocial no se resuelve con diagnósticos o normas, sino con relaciones humanas que legitiman la diferencia y posibilitan la participación. En sus voces, la escuela se redefine y deja de ser aparato de normalización para ser territorio de vínculo, expresión y afecto.

Los estudiantes no piden compasión ni privilegios: reclaman comprensión, reconocimiento y presencia.

5. DISCUSIÓN

Las narrativas de los estudiantes no son solo relatos personales, sino expresiones encarnadas de procesos sociales amplios, condensan los efectos del capacitismo, patriarcado, meritocracia e indiferencia institucional que atraviesan la escuela actual. Simultáneamente, emergen resistencias creativas, afectivas y artísticas con las que estos jóvenes resignifican su diferencia y generan saberes alternativos. Esto en relación con el marco teórico de la investigación conduce a pensar en la importancia de las experiencias situadas, mencionadas por (Skliar C. , 2005) (Díaz. S., 2021) y (Munevar, 2013) para superar las “normalizaciones” que todavía se dan en las instituciones educativas, en tanto, permiten el acercamiento a un pensamiento crítico y decolonial que abre las posibilidades del ser y que lo “desetiqueta” de los discursos médicos hegemónicos.

La interpretación hermenéutica no busco “explicar” la discapacidad psicosocial, sino comprender los sentidos construidos por los sujetos, reconocer su agencia epistémica y situar estas narrativas en el ámbito de los derechos humanos y la educación. Así, las tres categorías integradoras, la diferencia como experiencia vital, participar para existir y cuidar para aprender, se abordan aquí como ejes que dialogan con perspectivas teóricas actuales. Entre estas se encuentran la perspectiva de la discapacidad desde el enfoque social y de derechos humanos, que Colombia ha adoptado desde las directrices de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD), sobre todo, en lo que respecta a la eliminación de las barreras actitudinales y del entorno que puedan impedir el goce pleno de los derechos de NNJA y el reconocimiento de la discapacidad como concepto evolutivo, en tanto problemático y cambiante. (MEN, Discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual. Comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad., 2018, pág. 14).

5.1 La diferencia como experiencia vital: del diagnóstico al conocimiento situado

La discapacidad psicosocial se muestra no como una condición médica estática, sino como experiencia viva, relacional y epistémica. Los relatos revelan que la diferencia se habita, interpreta y encarna, y que cuerpo, emoción y mente se convierten en fuentes legítimas de conocimiento.

Esta experiencia viva, contrasta, como se mostraba en los hallazgos, con los estigmas y la pedagogía de la normalidad, de la quietud y la eficiencia, pese a que cartillas y otros materiales contruidos desde el Ministerio de Educación Nacional se trabajan en el distrito, insistiendo en que es esencial entender que las personas con discapacidad no son enfermas, que no es un asunto exclusivamente de salud y que en todo caso no es un “problema” individual. (MEN, Discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual. Comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad., 2018, pág. 10).

Frente a la racionalidad tecnocrática y homogeneizadora, estas narrativas reivindican diversas formas de saber: el lenguaje visual y táctil de la estudiante 1, los ritmos y movimientos del estudiante 3, y las emociones y silencios de las estudiantes 2 y 4. Estas formas de saber tienen consonancia con al menos 5 de las 10 capacidades básicas para llevar una vida digna definidas por Nussbaum (integridad física, los sentidos, imaginación y pensamiento y las emociones) (Nussbaum, 2012, págs. 54-55).

Estos hallazgos confirman los postulados de (Goodley, 2016) sobre la discapacidad como oportunidad para expandir las fronteras de lo humano y lo cognitivo, del mismo modo (Skliar C. , 2019) afirma que educar implica reconocer que “la diferencia no se explica ni se corrige: se habita”.

El cuerpo y la mente de estos jóvenes se constituyen en pedagogías críticas que enseñan a desaprender la normalidad. Además, las estudiantes 2 y 4 evidencian que la vulnerabilidad es también forma de conocimiento, donde el sufrimiento revela la falta de herramientas escolares para nombrar el dolor, lo que a su vez confirma que la vulnerabilidad constituye condición necesaria para la agencia. En este punto resulta relevante para la discusión el llamado de Carlos Skliar sobre la consideración de que la educación especial y la educación en general, no se preocupan tanto por las diferencias, sino por una cierta obsesión que tienen con “los diferentes”, vistos como extraños y anormales. Esta entre otras razones llevan a que el autor prefiera reivindicar el concepto de diferencias que de inclusión, considerando que el sistema le asigna a esta última el papel de la otredad y de que se ponga más en cuestión la “anormalidad” que la “normalidad”. (Skliar C. , 2005, pág. 12)

Finalmente, el estudiante 3 aporta la dimensión territorial y migrante a la experiencia, configurando una pedagogía de la movilidad y la reconstrucción comunitaria, el reto es pasar del discurso inclusivo a la práctica del reconocimiento en la cotidianidad escolar, donde la dignidad se afirme en cada gesto pedagógico.

5.2 Participar para existir: la estética como acto de resistencia

En el marco teórico se partía de que la participación no es una finalidad en sí misma, sino un medio para conseguir algo (Dueñas Salmán, 2012). Esta consideración tiene sentido respecto a las narrativas escolares de esta investigación, ya que la participación se despliega como acto vital y político, donde el arte, la voz y el movimiento son vehículos para afirmar la subjetividad y resistir la invisibilidad. Estos vehículos creados, acondicionados y ejercidos por los estudiantes van a lograr evitar o restringir lo que la inclusión educativa sabe y pretende evitar pero no

siempre logra, es decir, uno de los asuntos más problemáticos de la discapacidad psicosocial: su invisibilidad, de cuenta de los estigmas sociales o de la misma consideración de las personas que la tienen pueden no saberlo. (MEN, Discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual. Comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad., 2018). Los testimonios de los estudiantes develan los estigmas a los que se enfrentan las personas, en este caso los jóvenes, con ansiedad y depresión; por eso resultan valioso darle importancia a su voz respecto a los dispositivos de participación antes mencionados como afirmación de su ser y también como resistencia al poder hegemónico de normalización ejercido por la institucionalidad.

(Salazar Ugarte, 2003) y (Valero, 1989) resaltan la importancia de la participación de los y las estudiantes en las trayectorias escolares como preparación para lo que se espera de ellos en la sociedad y en las instituciones sociales. Por eso la estética como acto de resistencia es una práctica participativa potente de los y las estudiantes con discapacidad psicosocial, no solo en relación con el ejercicio de sus derechos, sino también como auto realización y formación como sujetos políticos, consientes y críticos de las realidades sociales.

En este escenario los jóvenes transforman el sufrimiento en sensibilidad y la exclusión en procesos creativos de emancipación; un ejercicio estético-político que subvierte las normas escolares y establece nuevos modos de existencia propios de sus realidades diversas.

5.3 Cuidar para aprender: ética, afecto y justicia educativa

Además de la invisibilidad que lamentablemente le atribuyen a las discapacidades psicosociales, otra característica es que pueden aparecer en cualquier momento de la vida. Se calcula que cerca de la mitad de los trastornos mentales se manifiestan antes de los 14 años. (MEN, Discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual. Comprensión, retos y estrategias

para la educación inclusiva de calidad., 2018). Lo anterior cobra importancia en los casos de ansiedad y depresión, diagnósticos de los 4 estudiantes de esta investigación, ya que, por ejemplo, la depresión se presenta con pérdida de interés y la capacidad de disfrutar, sentimientos de culpa o baja autoestima, trastornos del sueño o apetito, cansancio o falta de concentración; situaciones de las que dan cuenta los estudiantes, resaltando las maneras positivas y negativas del afecto y el cuidado de familiares y docentes en sus trayectorias escolares.

El cuidado se reafirma como eje ético fundante del aprendizaje y la experiencia demuestra que sin reconocimiento afectivo auténtico el acceso formal no garantiza la inclusión real, podemos decir que los vínculos pedagógicos que legitiman la dignidad constituyen justicia educativa, transformando espacios escolares provenientes de exclusión en lugares de encuentro y acompañamiento. Es entonces imperativo que las políticas y prácticas educativas incorporen una ética del cuidado que abarque la diversidad como riqueza y movilice la empatía como fuerza transformadora.

5.4 Hacia una educación de lo sensible y lo común

En los hallazgos se encontraba una fuerte oposición ejercida desde el sistema educativo hacia el cuerpo y la emoción, donde se privilegiaba la quietud y los resultados, más que el movimiento y la libertad de expresión. Lo anterior constituye la paradoja entre teoría y práctica, desde las transformaciones que la inclusión educativa lleva décadas anunciando respecto a abolir la normalización, el control sobre los cuerpos y las emociones de NNJA en edad escolar.

Siguiendo a (Díaz. S., 2021) y (Munevar, 2013), resulta imperativo entonces que para alcanzar una inclusión educativa real la escuela fomente el desarrollo de sujetos que se autoperciban y se autoreferencien a partir de su autoidentificación.

Por otro lado, buscar que las experiencias situadas permitan develar los trasfondos ideológicos del colonialismo cognitivo, permitiendo mostrar otros caminos a las prácticas educativas, basados en la construcción de conocimientos colectivos, donde la formación no esté mediada por prejuicios y estigmas sobre el cuerpo y la sensibilidad.

Este estudio invita a construir una pedagogía basada en la sensibilidad, la diferencia, el reconocimiento y las relaciones humanas, lo que conlleva a proponer espacios educativos donde el diálogo entre el cuerpo, la emoción y la razón permita realmente habitar la diversidad humana.

6. CONCLUSIONES

Los objetivos planteados fueron logrados, en tanto se logró hacer análisis de las narrativas escolares de cuatro estudiantes con discapacidad psicosocial respecto a su experiencia de participación en el entorno escolar, identificando significados que ellos atribuyen y relacionan con la participación, agrupados en las categorías de la diferencia como experiencia vital, participar para existir: la diferencia como potencia y cuidar para aprender. De estas se desprenden subcategorías que desde los derechos humanos se interpretaron en relación con el cuerpo, la emoción, la adaptación, el estigma, la pedagogía de la normalidad, el territorio, el arte como refugio y como resistencia, la participación como búsqueda de reconocimiento, los docentes como figuras de contención y reconocimiento, la familia desde la presencia, distancia y herida, la escuela entre el cuidado y la exclusión y el cuidado como justicia emocional.

También se alcanzó el objetivo de que fueran directamente las voces de las personas con discapacidad quienes dieran cuenta de su manera de ver la participación, teniendo en cuenta que las investigaciones en América Latina y Colombia sobre narrativas biográficas de adolescentes y jóvenes de educación básica secundaria y media parecen constituir un terreno todavía en ciernes.

Desde el marco teórico se logró plantear las miradas o enfoques que se han tenido de la discapacidad, sus modelos, la legislación internacional, nacional y local sobre la discapacidad en los últimos años, y el abordaje de la discapacidad desde enfoques críticos, decoloniales y de las capacidades. Los debates teóricos fueron abordados principalmente en relación con la educación y la inclusión educativa para mostrar al final los relacionamientos, encuentros, desencuentro o problematizaciones entre estos y las categorías y subcategorías analizadas desde las narrativas de los estudiantes.

Esta investigación no se propuso explicar o patologizar la discapacidad psicosocial, sino visibilizarla desde la experiencia vivida de cuatro jóvenes estudiantes, así, las narrativas de los estudiantes revelan una escuela marcada por tensiones entre la norma y el afecto, la inclusión formal y la exclusión emocional, el dolor y la esperanza.

Lejos de percibir la discapacidad psicosocial como un déficit, estas voces la muestran como una experiencia vital rica en saberes situados. Cuerpo, emoción y relación constituyen fuentes legítimas de conocimiento que desafían la racionalidad tecnocrática dominante y las políticas educativas meramente adaptativas.

6.1 La diferencia como fuente de conocimiento y potencia

Las experiencias narradas evidencian que la discapacidad psicosocial implica formas específicas de habitar el mundo, de aprender y de vincularse. Lejos estar marcadas únicamente por la carencia, estas formas son expresión de una epistemología del sur que resignifica la diferencia en clave de potencia. El cuerpo hiperactivo, la ansiedad, la melancolía o la movilidad migratoria se convierten en territorios que enseñan nuevas maneras de conocer y estar,

renovando el sentido de la inclusión, que debe ir más allá de la accesibilidad formal y lograr el reconocimiento auténtico de la diversidad humana en todas sus dimensiones.

6.2 Participar como acto vital y político

La participación, entendida desde la óptica de estos jóvenes, trasciende las formas instrumentales o normativas impuestas. Participar es una forma fundamental de existir, una práctica de resistencia simbólica que busca romper el silencio *que imposibilita* y reclamar visibilidad, voz y derecho. El arte, la palabra, el movimiento y la organización estudiantil emergen como vehículos de subjetivación y agencia que desafían la exclusión y construyen tejido comunitario desde los márgenes.

Uno de los grandes aportes de esta investigación estriba en el descubrimiento de que por encima del discurso hegemónico, médico y del sistema educativo, son los mismos estudiantes quienes construyen sus maneras y métodos de conversar con la escuela y con su diferencia psicosocial. Una batalla que libran contra las barreras sociales: la normalización, la segregación y los estigmas para mostrar el potencial que hay detrás de quienes han querido convertir en invisibilizados

6.3 El cuidado como ética y justicia educativa

Los relatos destacan el cuidado como condición sine qua non para el aprendizaje y la permanencia escolar. El afecto, la empatía y el reconocimiento pedagógico transforman la escuela en espacio de dignidad y pertenencia. Demostrando que el cuidado no se limita a la dimensión emocional privada. Es una práctica política que redistribuye el poder simbólico y crea condiciones para que la diferencia sea legítima y respetada. Además, posibilita el ejercicio de

derechos en igualdad de condiciones y acerca las prácticas educativas a la una educación inclusiva real.

6.4 Implicaciones y aportes

Este estudio aporta una pedagogía centrada en la dignidad, la diferencia y el reconocimiento, posicionando la discapacidad psicosocial no como problema sino como oportunidad para reaprender la educación inclusiva. Buscando invitar a repensar las políticas, currículos y prácticas educativas desde una perspectiva interdisciplinaria y de derechos humanos que atienda lo sensible, lo relacional y lo político.

Los estudios desde los aprendizajes situados, en el caso de estudiantes con discapacidad psicosocial y sus trayectorias escolares conducen a problematizar las maneras como “funciona” y se está aplicando la inclusión educativa, ya que lo que demuestra esta investigación es que los estigmas y discriminación, la homogenización de aprendizajes y resultados, las lógicas de normalidad, se cuelan en la cotidianidad de las instituciones educativas, convirtiéndose en barreras para los procesos de educación inclusiva, restringiendo el pleno goce de derechos y participación de NNJA, además de invisibilizar las diferencias. Por el contrario, se debe partir de los aprendizajes situados para orientar rutas y caminos que permitan hacer de las instituciones educativas verdaderos escenarios que permitan la construcción de conocimiento colectivo, teniendo en cuenta los estilos de aprendizajes propios de los y las estudiantes.

El hecho de que teorías y prácticas den cuenta de que la discapacidad debe ser considerada como un concepto cambiante y evolutivo, señala que se deben reevaluar las posturas hegemónicas respecto a aprendizajes, competencias, logros y resultados que conducen a hacer

pensar a la comunidad educativa y a la sociedad en general en individuos “normales” y “anormales”.

La identificación de barreras actitudinales, físicas y comunicacionales, también las administrativas o institucionales, son esenciales para pensar en los apoyos necesarios que se orienten al derecho de una educación de calidad de NNJA.

6.5 Recomendaciones de trabajo futuro

Se recomienda continuar la investigación con metodologías participativas que involucren activamente a estudiantes con discapacidad para co-construir propuestas inclusivas y efectivas.

Además, es necesario ampliar el diálogo interdisciplinar para integrar enfoques clínicos, pedagógicos, sociales y políticos en la comprensión de la discapacidad psicosocial.

Hacer uso de herramientas como las biografías narrativas o autobiografías para empoderar a los y las estudiantes en el autoconocimiento, autoanálisis y reflexión de sus aprendizajes, capacidades, intereses y trayectorias educativas.

Este tipo de investigaciones puede contribuir a reducir la deserción escolar, a disminuir los altos niveles de rotación entre instituciones y programas educativos y también la no finalización de ningún estudio formativo.

Finalmente, el trabajo insiste en la urgencia ética y política de transformar la educación para responder a las demandas de justicia, dignidad y reconocimiento que plantean las diversidades humanas presentes en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. A. (2020). *Las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores directivos y docentes del sistema de educación especial en la provincia del Chubut*. La Plata: Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades. Obtenido de <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1936/te.1936.pdf>
- Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica*(23). Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/294>
- Alcaldía de Medellín, Gerencia de Corregimientos. (s.f.). Obtenido de <https://www.medellin.gov.co/es/corregimientos/gerencia/san-cristobal/>
- Alcaldía de Medellín, Gerencia de Corregimientos. (s.f.). Obtenido de <https://www.medellin.gov.co/es/corregimientos/gerencia/san-cristobal/>
- Amaya Restrepo, C. A. (2022). *El maestro: un árbol que narra sus experiencias sobre la discapacidad en el contexto rural de Santa Rosa de Osos*. Medellín: Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29192>
- Anzano, J. (2010). El proceso de urbanización en el mundo. *Proyecto Clio*(36), 1-103. Obtenido de <http://clio.rediris.es/n36/oposicones/tema09.pdf>
- Arango, M. P. (2013). ¿Aprender juntos o aprender separados?: Relatos de vida sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad (es) en Medellín (Antioquia, Colombia). *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 69-82. Obtenido de <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/406>
- Arias Gallego, A. N. (2020). *La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en la Universidad Católica de Manizales*. Colombia. Manizales: Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales.
- Aristizábal García, D. C. (2022). *Subjetividades políticas de personas con discapacidad del Municipio de Rionegro*. Medellín: Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30329/3/AristizabalDiana_2022_EnunciarseSubjetividadesDiscapacidad.pdf
- Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores.
- Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores.
- Brégain, G. (2021). ¿Quién es el sujeto en la discapacidad? el punto de vista de un historiador de la época contemporánea. En B. P. Mara, & B. P. En P. Mara (Ed.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? exploraciones, configuraciones y potencialidades* (págs. 71-100). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>

- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Butler, J. (2016). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard University Press.
- Cárdenas, P. A. (2023). *Acompañamiento de las familias en procesos de inclusión educativa: Un estudio de caso en estudiantes con discapacidad de básica secundaria de la I.E.D. María Mercedes Carranza de Bogotá D.C.* Bogotá: Tesis de maestría, Universidad El Bosque. Obtenido de <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/698c1e64-a885-448f-8a42-cc6fe667a237/content>
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. La Plata: Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- (2007). *Decreto 1421*. República de Colombia.
- Díaz, S., F. I. (2021). Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. En B. P. Mara, *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? exploraciones, configuraciones* (págs. 37-70). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- Dueñas Salmán, L. R. (2012). EL ESTUDIO DE LA CULTURA DE PARTICIPACIÓN, APROXIMACIÓN A LA DEMARCACIÓN DEL CONCEPTO. *Razón y Palabra*(80). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199524426008.pdf>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Gómez Meneses, A. (2015). *Los estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica secundaria*. Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey. Obtenido de <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626568>
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: Theorising Disablement and Ableism (2nd ed.)*. Routledge.
- Guerrero, Y. R. (2024). Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: desafíos y oportunidades para la inclusión y la equidad. *Revista Ocupación Humana*, 24(1), 96-109. doi:<https://doi.org/10.25214/25907816.1673>
- I. E. Carlos Alberto Calderón. PEI. (2017).

- Landín Miranda, M. d. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *ducación*, 28(54), 227–242. doi:<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- (10 de julio de 2007). *Ley 1145 de 2007*. República de Colombia.
- (2009). *Ley 1349*.
- Lidón Heras, L. (2017). El derecho de participación política de las personas con discapacidad: el caso de España tras más de una década de vigencia de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política, junio-noviembre*, 8(2), 56-86. doi:<https://doi.org/10.7770/rchdcp-V8N2-art1290>
- Martínez Henao, C. (2017). *Derechos fundamentales de jóvenes en condición de discapacidad sensorial: Realidades y desafíos de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros*. Medellín: Tesis de maestría, Unaula. Obtenido de <http://repositorio.unaula.edu.co:4000/handle/123456789/453>
- Medellín, A. d. (2019). *Acuerdo 144 de 2019. Por medio del cual se actualiza la Política Pública de Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Medellín: Concejo de Medellín.
- Medellín, A. d. (2020). *Acuerdo 012 de 2020. Política Pública de Salud Mental y Adicciones*. Medellín: Concejo de Medellín.
- Medellín., A. d. (2009). *Acuerdo 086 de 2009. Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad*. Medellín: Concejo de Medellín.
- MEN. (2007). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidades en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2018). *Discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual. Comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *El Decreto 1421 de 2017, Por “el cual reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”*.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2022). *Gestión de la Discapacidades*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/discapacidad.aspx>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2022). *Gestión de la Discapacidades*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/discapacidad.aspx>
- Moratalla, T. D. (2015). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. (I. E. Hernández, Ed.) *Voces de la filosofía de la educación*, 145-171. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598891>

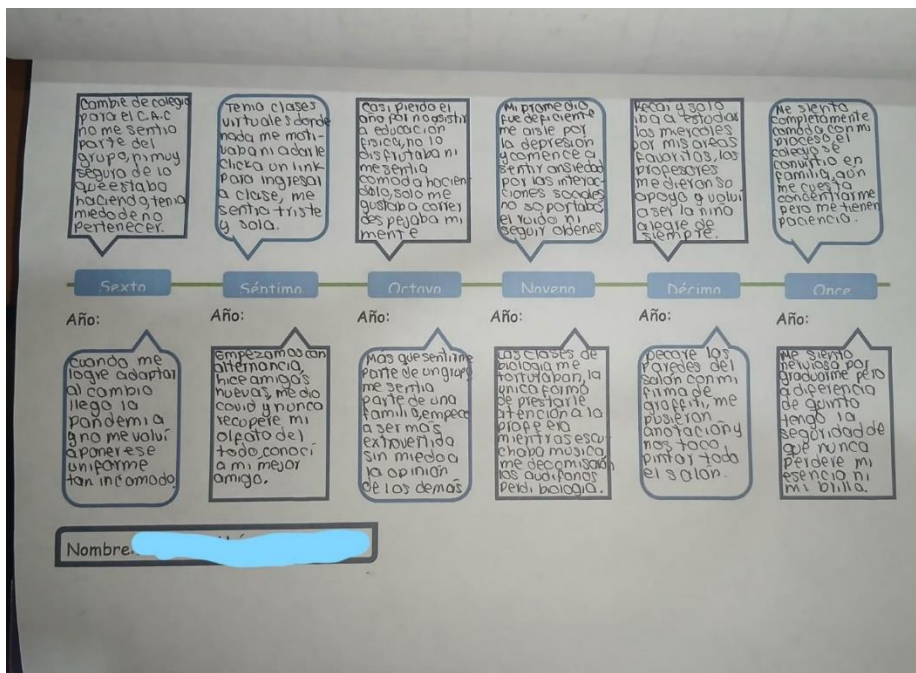
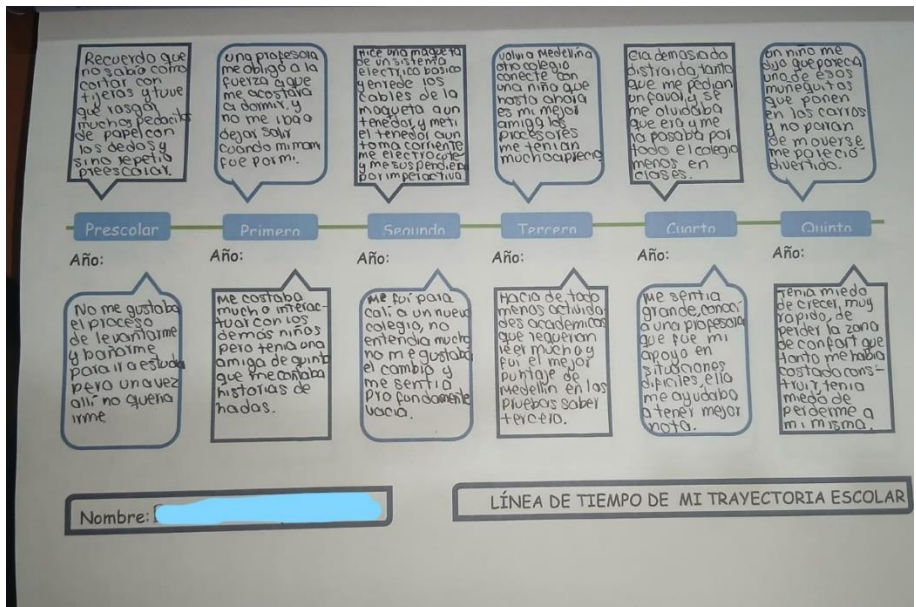
- Moreno-Bogotá, J. P.-B. (2022). Hacia prácticas pedagógicas facilitadoras de aprendizajes significativos en estudiantes con discapacidad cognitiva leve. En: Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. J., López-Díaz, R. A., Moreno-Bogotá, J. P., Moreno-Bogotá, N. E., . . . Gaviria-Blanco, M. M. *Encuentro de Ciencias Básicas (6): desafíos de la educación pospandemia: aprendizajes obtenidos con la educación remota y asistida por tecnologías*, 22-34. doi:<https://dx.doi.org/10.14718/EncuentroCienc.Basicas.2022.6.2>
- Munevar, D. (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas Humanística*(76), 299-324. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3809>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.
- ONU. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- ONU. (s.f.). *Normas jurídicas internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-disability/international-legal-standards-rights-persons-disabilities>
- ONU. (s.f.). *Normas jurídicas internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-disability/international-legal-standards-rights-persons-disabilities>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra: OMS. Obtenido de Ginebra: OMS. [Rhttps://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health)
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA. Obtenido de <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: Un aporte metodológico. *Interdisciplinaria, Revista de psicología y ciencias afines*, 32(2), pp. 203-222. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/180/18043528001/html/>
- Pereyra, C. (2021). Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niñas/os en situación de “discapacidad” que “tensionan” a la denominada “inclusión” educativa. En p. P. Mara Danel (Ed.), *¿Quién es el Sujeto de la discapacidad?* (págs. 211-238). CLACSO. Obtenido de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>

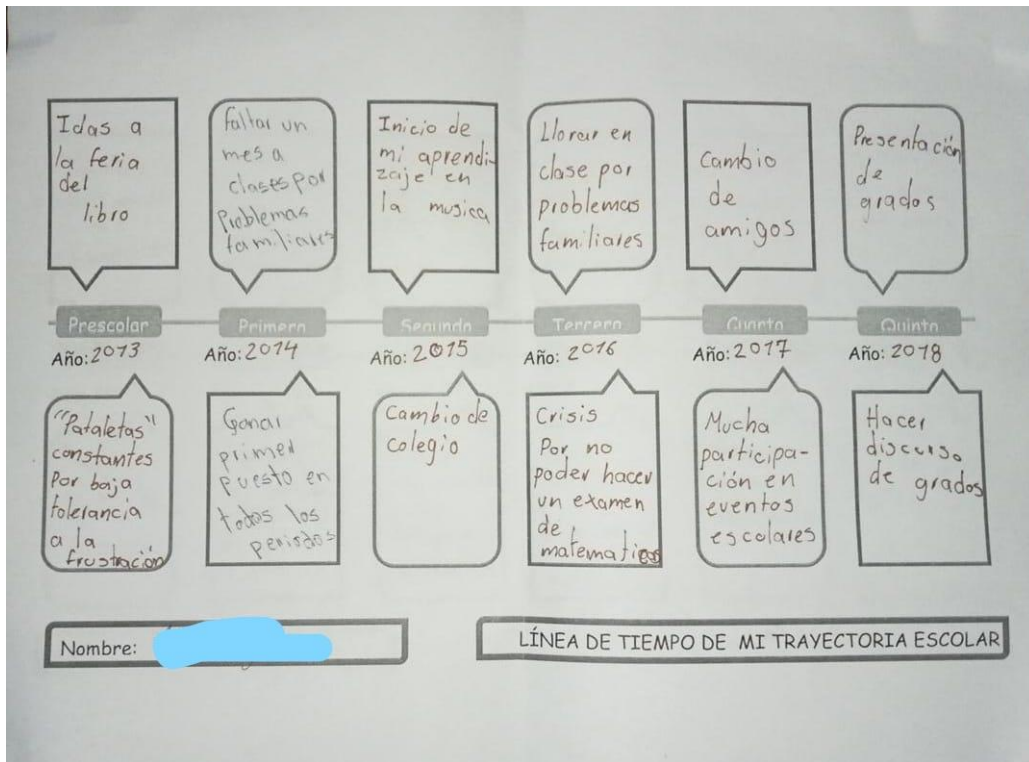
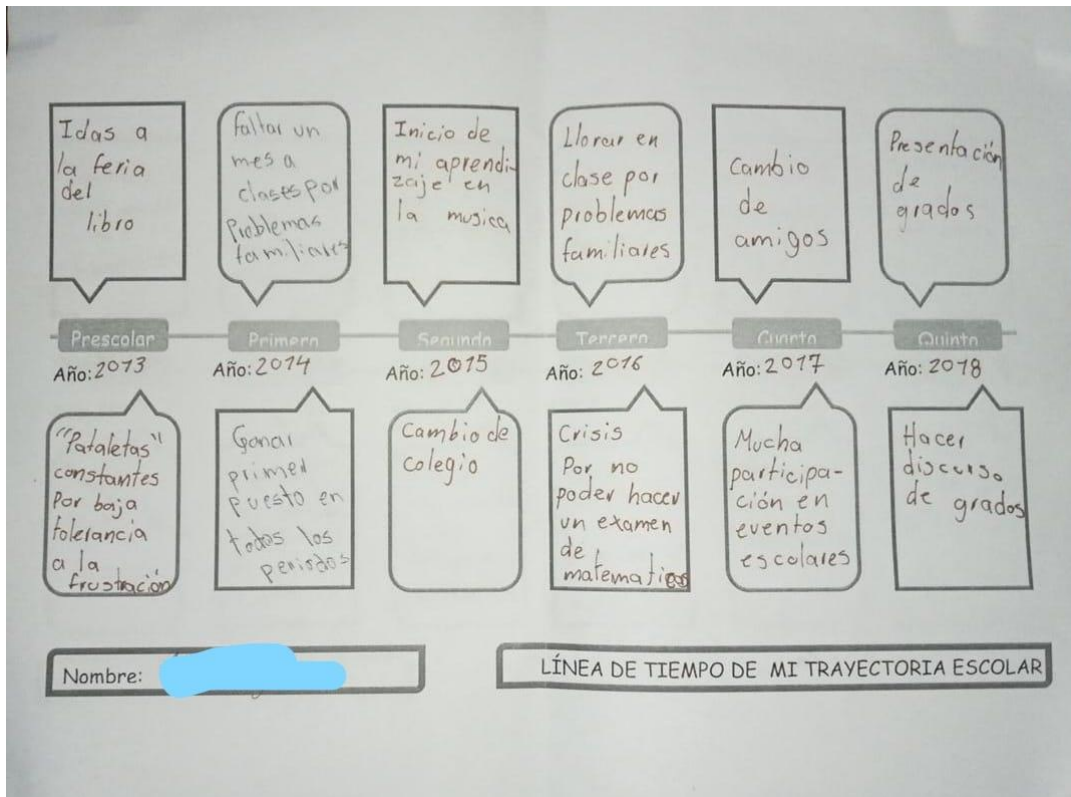
- Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*(44), 9-37. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6831367&info=resu>
- (s.f.). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*.
- (1981). *Presidencia de la República, Compes 166*.
- Salazar Ugarte, S. (2003). Aprendizaje cooperativo: una excelente herramienta para desarrollar competencias cívicas y actitudes democráticas. *Revista Mexicana de Pedagogía*(74), 8-9. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-pedagogia/5>
- Schewe, L. (2021). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria argentina: biografías en contexto. *o. Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 103-118. doi:<https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.06>
- SIMAT Medellín (Sistema de Matrícula Estudiantil). (2024).
- SIMAT Medellín. (2024).
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1419230>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos y derivaciones*. Noveduc.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. . Routledge.
- tumaestros.co*. (25 de septiembre de 2025). Recuperado el 17 de mayo de 2025, de <https://tumaestros.co/rubrica-para-evaluar-educacion-especial/>
- Vain, P. D. (2020). *Enfoque Biográfico-Narrativo, aspectos metodológicos*. doi:<https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/64>
- Valencia, T. (2021). *Identidades rururbanas para la sana convivencia en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón*. Medellín: Tesis de maestría, Universidad de Antioquia.
- Valero, J. (1989). La escuela que yo quiero. Obtenido de https://books.google.hn/books?id=dkP_UQOw2YwC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Velásquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la educación escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10366/76601>
- Yarza de Los Ríos, V. A. (2014). Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín

(Antioquia, Colombia): 1965-2002. *Revista Temas de Educación*, 19(2), 83-105.
Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6514>

ANEXOS

A. Líneas de tiempo de trayectorias escolares





Aprendí a dibujar y recortar; me encanta usar colores y pegar figuras de papel en el cuaderno.

Aprendí a leer mis primeras palabras. Me emocioné al saber leer. Cuando leí cuentos me sentí muy feliz.

Aprendí a sumar y restar bien. Me sentí orgulloso cuando la profesora me felicitó frente al curso.

Participé en mi primer feria de la lectura; leí un cuento frente a mi familia y cuando me dio felicitaciones me sentí muy bien.

Gané una medalla de deporte que me dio en una competencia interna del colegio y me sentí muy feliz.

Mi mamá me enseñó a hacer un proyecto de ciencias y me sentí muy orgulloso cuando gané un premio.



Año: Año: Año: Año: Año: Año:

El primer día lloré mucho, no quería separarme de mi mamá. Pero después me acostumbré y conocí nuevos amigos.

Fue mi primer mejor amigo. Jugamos todos los recreos y hacemos competencias de deportes de clubes.

Celebramos mi cumpleaños en casa. Todos cantaban y comíamos tortas. Fue un día muy alegre.

Empecé a jugar fútbol en los recreos. Desde ahí descubrí que ese deporte me apasiona mucho.

Un amigo me enseñó a hacer un proyecto de ciencias. Me dio mucha alegría porque siempre estabamos juntos.

Una vez ganamos la liga de fútbol de mi escuela. Todos celebramos felices, con nuestros mejores compañeros.

Nombre: _____

LÍNEA DE TIEMPO DE MI TRAYECTORIA ESCOLAR

Comencé la secundaria. Al principio me daba miedo porque todo era nuevo, pero después me adapté.

Entré al equipo de fútbol del colegio. Fue increíble aprender a mi instrucción en los partidos.

Participé en un concurso de ciencias. Me gustó mucho porque recibí un premio de reconocimiento frente a todos.

Actué en una obra escolar. Fue una experiencia genial que me ayudó a expresarme más.

Siempre estuve parte del equipo de fútbol. Ahora entreno más fuerte y quiero ganar la liga en este deporte.



Año: Año: Año: Año: Año: Año:

Fue mi primera exposición de arte. Estaba muy nervioso pero aprendí a hablar frente a chicos.

Una vez nos reunimos en clase y la profesora nos enseñó a hacer un proyecto. Aunque fue un trabajo pesado, quedamos muy felices.

Aprendí a tocar guitarra. Desde ahí descubrí que me gusta tocar la música.

Recibí un premio de ciencias. Fue un momento muy feliz, pero me emocioné a volver.

Una vez estuve en un concurso de talentos y gané. Me gustó mucho porque estabamos con mis compañeros.

Nombre: _____

Mis profes eran super bonitas con miso me hacian sentir especial

Entrar al colegio me hacia sentir como una niña grande.

Los cambios nunca me quitaron pero conocer a tantas personas bonitas me hizo muy feliz

Me gustaba mucho ser la mejor en idiomas y que mis profes me quisieran

Ameba ser representante de grupo y ayudarle a mis compañeros

Pasar el tiempo con mis amigas me hacia tener muchos ganas de ir al colegio

Prescolar
Año: 2013

Primera
Año: 2014

Segunda
Año: 2015

Tercera
Año: 2016

Cuarta
Año: 2017

Quinta
Año: 2018

Odiaba despertarme temprano.

Dejar de ver a mis personas favoritas me generaba mucho terror

Mi deficit de atención se notaba mucho y siempre me hacían observacion con la profe de apoyo

No era muy buena en matematicas (nunca lo he sido), pero amaba quedarme en las tardes de refuerzo

Saber que mi mejor amiga de toda la vida ya no estaba en mi salón me partió el alma

Que mi familia me acompañe con mis amigas me entristecía mucho.

Nombre: [Redacted]

LÍNEA DE TIEMPO DE MI TRAYECTORIA ESCOLAR

Entrar a un nuevo colegio sintiéndome más grande y con nuevas responsabilidades era demasiado emocionante

Pensar que solo serían unos gemarios sin clase y luego cuando tenía fue muy increíble

La currantera fue muy divertida, me encantaba poder tomar clases desde mi cama.

Conocer a tantas nuevas personas, animarme y tener tantos cambios en mi vida fue emocionante

Hacer cosas para el fashion show y ver como todo se venía es muy bonito (lo fue)

Hacer mi compañía de performance fue de las mejores experiencias del colegio

Sexto

Séptimo

Octavo

Noveno

Décimo

Once

Año: 2019

Año: 2020

Año: 2021

Año: 2022-2023

Año: 2024

Año: 2025

Los comentarios de profesores sobre mí, mi cuerpo, forma de ser entre otros me generó una fuerte depresión

Que mis compañeros dejaban de burlarse de mí cuando me hizo sentir mucha paz

Tener la incertidumbre de no saber si volveríamos a tener clases normales me daba ansiedad

Ver a mi mamá pasar por un momento difícil y no poder hacer mucho por mi vida por completo.

Enfrentarse a la presión de pasar al último grado fue muy agobiante.

En el último año todo a sido muy nostálgico pero es el fin de esta etapa, pero es lindo ver como todos crecen

Nombre: [Redacted]

B. Matriz de análisis narrativo (codificación abierta)

Matriz de Análisis Narrativo (Codificación Abierta)

Fragmento narrativo	Unidad de significado	Código inicial	Memos interpretativos
“El arte me salvó la vida.” (Estudiante 1)	El arte como refugio y sentido	ARTE-SALVACIÓN	La creación artística opera como práctica de resistencia frente al sufrimiento emocional.
“Cuando pintaba, no me dolía nada.” (Estudiante 1)	Expresión corporal como alivio	CUERPO-EXPRESIVO	El cuerpo como medio de sanación: aprender implica sentir.
“Tenía miedo de hablar, pero cuando escribí me entendieron.” (Estudiante 2)	Comunicación alternativa	VOZ-ESCRITA	La escritura reemplaza la voz oral, mostrando que el lenguaje es múltiple.
“Canto porque así me escuchan sin gritar.” (Estudiante 3)	Arte como mediación social	PARTICIPACIÓN-ARTE	La expresión artística sustituye la participación convencional.
“Cuando la profe me abraza, dejo de sentirme mal.” (Estudiante 4)	Afecto docente	CUIDADO-REPARADOR	El vínculo afectivo permite sostener la permanencia escolar.

Nota. Elaboración propia con base en los relatos estudiantiles.

Tabla C

Matriz de Codificación Axial (Consolidación de Categorías)

Categoría principal	Subcategorías	Códigos	Fragmentos representativos
La diferencia como experiencia vital	Cuerpo como territorio pedagógico; Vulnerabilidad como saber	ARTE-SALVACIÓN; CUERPO-EXPRESIVO	“Cuando me muevo, aprendo mejor.” (Estudiante 1)
Participar para existir: voces, arte y resistencia	Estética y participación; Voz escrita y performatividad	PARTICIPACIÓN-ARTE; VOZ-ESCRITA	“Escribir fue mi forma de no desaparecer.” (Estudiante 2)
Cuidar para aprender: vínculos afectivos y pedagogía del reconocimiento	Cuidado docente y acompañamiento; Familia y contención emocional	CUIDADO-REPARADOR	“Mis profes me enseñaron sin juzgarme.” (Estudiante 4)

Nota. Elaboración propia.

Tabla D

Ruta Analítica y Estrategias

Etapas del análisis	Descripción del proceso	Estrategias de rigor
Pre-análisis	Lectura flotante de entrevistas y autobiografías; elaboración de memos narrativos.	Triangulación; diario reflexivo.
Codificación abierta	Segmentación en unidades de sentido; identificación de metáforas y afectos.	Validación interna.
Codificación axial	Agrupación de códigos en categorías; contrastes inter-casos.	Saturación teórica.
Hermenéutica comparada	Contraste dialógico entre voces; lectura interpretativa.	Coherencia teoría–narrativa.

Nota. Elaboración propia.

Nota. Se agruparon axialmente en las tres categorías transversales.