

Narrativas en discapacidad.

Escuchando voces en la trayectoria educativa.



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Narrativas en discapacidad.

Escuchando voces en la trayectoria educativa.

AUTORES

Jorge Iván Correa Alzate
Nataly Restrepo Restrepo
Juan Pablo Suárez Vallejo
Daniela Urrea Betancur
Dora Marcela Echavarría Luján
Kelly Stella Mosquera Valoyes
Erica Aristizábal Restrepo
Mónica Patricia Ochoa Ocampo

COMPILADOR

Jorge Iván Correa Alzate



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



Correa Alzate, Jorge Iván; compilador y autor. Restrepo Restrepo, Nataly; Suárez Vallejo, Juan Pablo; Urrea Betancur, Daniela; Echavarría Luján, Dora Marcela; Mosquera Valoyes, Kelly Stella; Aristizábal Restrepo, Erica; Ochoa Ocampo, Mónica Patricia, autores.

Narrativas en discapacidad. Escuchando voces en la trayectoria educativa / Jorge Iván Correa Alzate; compilador y autor. Nataly Restrepo Restrepo, Juan Pablo Suárez Vallejo, Daniela Urrea Betancur, Dora Marcela Echavarría Luján, Kelly Stella Mosquera Valoyes, Erica Aristizábal Restrepo, Mónica Patricia Ochoa Ocampo, autores.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2020

120 páginas

ISBN impreso: 978-958-53099-0-6

ISBN digital: 978-958-53099-1-3

Educación especial. Personas con discapacidades. Educación primaria. Educación secundaria. Personas con discapacidades físicas - Educación. Educación rural. Educación como profesión. Personal docente.

CDD: 371.9

Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona - TdeA

ISBN impreso: 978-958-53099-0-6

ISBN digital: 978-958-53099-1-3

© Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Tecnológico de Antioquia

Calle 78b # 72A - 220

(+57 4) 444 3700

Medellín – Colombia

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Divegráficas S.A.S.

“Este libro incorpora contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes”.

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.

Contenido

Presentación	5
Problematización	7
Referente conceptual	11
Metodología	21
Narrando nuestra trayectoria educativa	27
Narrativa trayectoria en educación primaria (grado primero).....	29
Narrativa trayectoria en educación secundaria (grado séptimo).....	39
Narrativa trayectoria en educación secundaria (grado octavo).....	55
Narrativa trayectoria en educación media (grado once)...	63
Narrativa familia trayectoria en educación (discapacidad múltiple).....	69



Narrativa madre trayectoria educación de su hijo (limitación visual).....	77
Narrativa docente trayectoria en educación secundaria rural	81
Narrativa docente trayectoria en educación rural	91
Discusión.....	99
Conclusiones.....	107
Referencias.....	109



Presentación

La posibilidad de construir este texto a partir de ocho narrativas, cuyo eje es la trayectoria educativa para personas con discapacidad, aporta miradas diversas para la persona que la presenta, sus familias; así como para los docentes que interactúan con ellos. También, esta posibilidad es un acercamiento para entender desde la investigación unas realidades presentes en la voz de quienes viven la situación; en este sentido, la narrativa como método es una herramienta que cumple el propósito de la investigación: analizar los acontecimientos y transiciones en trayectorias educativas, aportadas por personas con discapacidad, sus familias y docentes en el contexto de la educación inclusiva. Estas narrativas se refieren a:

Narrativa trayectoria en educación primaria (grado primero)

Narrativa trayectoria en educación secundaria (grado séptimo)

Narrativa trayectoria en educación secundaria (grado octavo)



Narrativa trayectoria en educación media (grado once)

Narrativa familia trayectoria en educación (discapacidad múltiple)

Narrativa madre trayectoria educación de su hijo (limitación visual)

Narrativa docente trayectoria en educación secundaria rural

Narrativa docente trayectoria en educación rural

El análisis muestra que la trayectoria educativa de las personas con discapacidad aún está por construirse desde el sistema educativo; no es un proceso intencionado de las instituciones y tampoco refleja el compromiso colectivo con una población que, a pesar de las políticas de educación inclusiva y poseer cupos escolares, no tiene un estatus para la discapacidad como características del ser humano, alejada de la subvaloración centrada en las deficiencias.

Las narrativas son valiosas, porque permiten entender que no existen itinerarios de dónde se puedan unificar criterios; al contrario, está la posibilidad de comprender que el entramado es complejo para las personas con discapacidad, sus familias y docentes, y que es posible construir y resignificar desde estas prácticas educativas.

El texto consigna además de las narrativas, los análisis de estas en una mirada aportante de la persona que vive la situación, para luego poner en discusión algunos aspectos clave de las mismas, focalizando a la persona con discapacidad como un ser humano por encima de la discapacidad; por lo tanto, no se parte de teorías a priori para dejar que afloren situaciones y se muestren realidades diversas en la educación.

Se concluye que la trayectoria educativa es personal, caracterizada por circunstancias que envuelven a la persona con discapacidad; es una combinación entre aciertos y desaciertos, y capacidad de reacción a cada situación que se presenta en el cotidiano; no se observa la trazabilidad de la educación como una posibilidad de potenciar al ser humano; la actuación es sobre la cotidianidad y es temporal.



Problematización

A través de la historia, las personas con discapacidad han estado sin voz y, por lo tanto, invisibilizadas, alejadas de su propio discurso, el cual ha sido construido por otros y en diversos campos del conocimiento, afectando su desarrollo, educación y posibilidades de desempeño laboral, y en últimas su dignidad como ser humano.

Por ello, nos interesamos en conocer las transiciones y acontecimientos en la trayectoria que han tenido en la educación. Esto significa reconocer a un sujeto responsable no de su discapacidad, sino de su proceso educativo que se da desde el autorreconocimiento, para explicar su singularidad, sus identidades y alteridades, porque es una persona que se ha construido en el andar.

En este sentido, cada trayectoria tiene un recorrido situado, particular y artesanalmente construido, como lo expresa Nicastro y Greco (2009), con significados singulares que explican acontecimientos que suceden en el itinerario y dejan huellas, las cuales requieren la voz de quien las vive. Solo quien transita por ellas, está en capacidad de dar a conocer qué y cómo las ha



construido; desde afuera se convierten en una interpretación que no es vista con el mismo lente de quien las vive.

Por lo tanto, la trayectoria se hace y se construye con otros, en espacios y tiempos propios, con intenciones comunes o diferentes; en este encuentro, otros seres humanos aportan, dando sentido a los acontecimientos de la persona con discapacidad; nos referimos a sus familias, maestros y pares.

Solo a partir de reconocer trayectorias, es posible interpretar que los acontecimientos en la educación dejan huellas en la vida de las personas (Miranda y Mozo, 2017, p.41), como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

La posibilidad de la narración es en sí un acontecimiento para la persona, y detrás de ella emergen necesidades, deseos, insatisfacciones, valoraciones y proyecciones, pero también los dispositivos propios de los discursos, principalmente de la medicina y la psicología, que históricamente han marcada a la educación y esta, a su vez, a las personas con discapacidad.

Solo reconociendo trayectorias, es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Volver la mirada a la persona es fundamental, y para esto es necesario ver en ella a un ser humano con capacidad discursiva y habilidad para comunicar (hecho que va más allá de un simple acto comunicativo). Esto conlleva a situar la discapacidad en la diversidad, lo que implica entender que ser ciego, sordo; con movilidad reducida; dificultad para algunos procesos cognitivos; variedad de comunicación



diversas en lo verbal, escrito, en señas y en lo corporal; y formas de procesamiento visual, auditivo, olfativo y kinestésico corresponden a rasgos más de la persona, sin catalogarlos como discapacitantes, sino como algo que caracteriza al ser humano.

Esta mirada deja ver a la persona con discapacidad como un ser político, el cual construye su autonomía e identidad, pero también muestra a un ser humano con capacidades que requieren ser visibilizadas por la sociedad.

No obstante, las investigaciones han trabajado de forma tradicional a los sujetos desde afuera; en este estudio, se pretende involucrar a estos desde varios sentidos:

- Un sujeto con capacidad de narrar su propia trayectoria en la educación, sin que responda a categorías externas, sino que exprese su propia vivencia.
- Por lo tanto, se reconoce a un sujeto portador de saberes y prácticas que requieren ser traducidas por quien las quiere conocer, en este caso el investigador.
- La intervención de quien dirige a los sujetos a expresar la narrativa es de acompañamiento, solo ayuda en la expresión, no induce a un tipo de conocimiento; es la narración la que da la pauta para intervenir.
- No existen preconcepciones en lo que se quiere hallar por parte de los investigadores, se guían por la apertura a la escucha y saber lo que no se sabe del otro.
- Se considera que este ejercicio académico es un acercamiento a la investigación narrativa en discapacidad; así, se busca encontrar en el trabajo elementos que brinden estrategias para continuar con otros estudios más adelante.





Es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Referente conceptual

Se han propuesto diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad, esta variedad puede ser expresada en una dialéctica entre el modelo médico versus el social. De acuerdo con el Conpes Social 166 (2013), en el modelo médico la discapacidad es un problema personal directamente causado por una enfermedad, un accidente o una condición de salud que requiere de la asistencia interdisciplinaria encaminada a una mejor adaptación de la persona al entorno. Mientras que, en el otro modelo, se asume la discapacidad como un problema social, visto desde la integración del entorno de la persona afectada, determinada por un sin número de condiciones que requieren de la actuación de la sociedad, para garantizar la interacción y participación de las personas con discapacidad.

La discapacidad entonces no se reduce a una condición de la persona, sino que está configurada por un conjunto de componentes que se relacionan con la presencia de diversos factores, muchos de los cuales son establecidos y consolidados por el contexto social, que limitan la participación de las personas en todas las esferas de la cotidianidad, impidiéndole ejecutar diversas actividades y asumir diferentes roles a lo largo de su existencia.



Así, esta investigación asume el ideal del modelo social, donde los factores como facilitadores aportan a la participación sin límites y a los procesos de autonomía y de autorrealización para las personas con discapacidad.

Las narrativas en discapacidad tienen su asiento en la trayectoria educativa, el concepto de “trayectoria”, se inscribe en el marco de uno de los temas clásicos de la sociología y la perspectiva del curso de vida; problematiza el vínculo entre sociedad/individuo, acción/estructura, decisión/condicionamiento. Para comprender esta postura, se hace necesario recorrer los desarrollos teóricos de autores como Elder (1998), Elder & Shanahan (2006), Elder y Giele (2009), Bourdieu, (1997), Kaplan y Fainsod 2001, Terigi (2008), entre otros. Estos autores han forjado la teoría que permite entender los recorridos que realizan los sujetos y las relaciones con el contexto, el tiempo y los entornos, es decir, con su biografía e historia de vida.

El concepto trayectorias centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo, su abordaje suele asociarse con el estudio de temáticas particulares: trabajo, migraciones, educación, entre otras, porque permite el análisis holístico de los procesos en un área específica.

Desde la perspectiva del *curso de vida*, la trayectoria se comprende como una línea de vida o carrera que puede variar y cambiar de dirección, grado y proporción; abarca una variedad de ámbitos o dominios interdependientes (trabajo, escuela, familia, entre otros); y se comprende como un enfoque progresivo -acumulativo del desarrollo humano integral y de la perspectiva de los derechos humanos; es relacional e interrelacional, ya que incluye elementos como el contexto histórico, social y político; y diferenciales, como lo territorial, el género, la etnia, entre otros. En este sentido, se presenta como un enfoque interdisciplinario que toma como unidad de análisis el curso de la vida de un sujeto, reconociendo el impacto de la historia sobre las vidas individuales, poniendo de manifiesto las modificaciones que factores sociales, culturales e históricos producen en las biografías. Para Schutz (1962),



[...] la situación biográfica es la manera específica, dado nuestro origen social, en que cada individuo se sitúa en la vida. Es la totalidad de experiencias que una persona construye en el curso de una existencia concreta; define para un individuo el modo de ubicar su escenario de acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. Incluso influye en lo que un individuo puede o no modificar. Cada persona durante toda su vida sigue interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses (p. 23-24).

Desde esta postura, se comprende que la biografía individual del sujeto no está aislada, sino interconectada con las historias de vida de otros sujetos; está también determinada por el contexto y tiempo en el que se desarrolla la misma. De modo que es necesario tener en cuenta los entornos y relaciones en las que se halla inmerso el sujeto a la hora de analizar su vida; por ello, la noción de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico metodológico que se sustenta desde esta perspectiva en cinco principios generales que guían a los estudios (George, 2006, p. 678):

Principio de desarrollo a lo largo del tiempo: se debe tener una perspectiva de largo plazo en la investigación y el análisis, el desarrollo humano es un proceso que abarca desde el nacimiento hasta la muerte; por ello, se debe “estudiar las vidas a lo largo de períodos sustanciales de tiempo, incrementando el potencial del interjuego entre cambio social y desarrollo individual” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006, p. 11).

El principio de tiempo y lugar: se centra en la importancia del contexto. Las historias de vida de los individuos se ubican en tiempos históricos y comunidades determinadas, en las que se construyen códigos y prácticas -construcciones culturales y políticas del lugar geográfico que habita y que se distingue por género, etnia, clase social, estrato socioeconómico entre otras. Para algunos autores, este principio remite a la idea fundamental de la relación individuo sociedad (Hagestad y Vaughn, 2007).



El principio del timing: este principio se refiere al momento en la vida de una persona, en el que sucede un evento o transición (por ejemplo, la muerte de los padres, la maternidad, la adolescencia); los cambios repercuten de manera diferente en los sujetos, dependiendo de la edad (y de las circunstancias) que se tenga al ocurrir dicho suceso. En este principio, se toma en consideración los condicionantes básicos: género, clase social o estrato; para autores como O’Rand, 2009; O’Rand y Henretta, 1999; tienen que ver con las ventajas y desventajas a lo largo del curso de vida (O’Rand, 2009; O’Rand y Henretta, 1999).

El principio de “vidas interconectadas” (*linked lives*): una persona construye su identidad a partir de las relaciones e interacciones que construye en su contexto; existe una red de relaciones compartidas, de ahí que se haga necesario analizar los vínculos de un mismo individuo con respecto de otros individuos y grupos. Por ejemplo, las relaciones de familia, los vínculos en el ámbito educativo, el grupo de vecinos, pares y maestros. Estas interacciones influyen en su trayectoria de vida.

El principio del libre albedrío (*agency*): “las personas pueden moldear sus vidas, pero lo hacen dentro de límites socialmente estructurados, como se refleja en las oportunidades y las limitaciones que, a su vez, van cambiando históricamente” (Shanahan y Elder, 2002, p. 176).

En el campo de la sociología, Bourdieu es un referente ineludible, especialmente porque sus construcciones se enmarcan en la teoría del “espacio social y sus transformaciones” (Bourdieu, 1997); conceptualmente, este teórico abarca el desarrollo individual en contextos sociales, culturales e históricos cambiantes. En este sentido, el trayecto de vida es un conjunto de procesos que transcurren desde el nacimiento hasta la muerte y son configurados por fuerzas históricas que están usualmente estructurados por las instituciones sociales.

Al respecto, se desatacan las discusiones que realiza el autor frente al objetivismo/subjetivismo: el objetivismo analiza los campos de posiciones relativas y relaciones objetivas entre las posiciones, es decir, las “estructuras sociales externas”



[el escenario escolar]; el subjetivismo tiene que ver con las representaciones, percepciones y visiones. Por ello, para Bourdieu el objetivismo y subjetivismo son perspectivas parciales, porque ambas representan dos momentos del análisis y se conforman en una relación dialéctica (Bourdieu, 1980; 2007).

De acuerdo con su esquema conceptual, el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: “el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades” (Bourdieu, 1979, p. 113). El volumen del capital está relacionado con la estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como la posibilidad de los sujetos para acceder a las oportunidades y bienes ofrecidos en su contexto o espacio jerarquizado; la estructura del capital da lugar a la capacidad y empoderamiento de los sujetos para poder actuar en su contexto, tiene que ver con su capital cultural, es decir, saberes, proyecto de vida, y también relaciona los acontecimientos que vive el sujeto y construye a partir de las relaciones que establece con su familia, comunidad, escuela y evolución en el tiempo; la variable del tiempo que traspasa los dos conceptos antes mencionados define su mutua relación en el pasado y el presente, experiencia de vida que involucra todos los acontecimientos que vive y transita el sujeto: “historias de vida”.

Así, la trayectoria relaciona las posiciones que en un campo determinado ocupa el sujeto en un espacio jerarquizado y sometido a incesantes transformaciones; la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que sería lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas (Bourdieu, 1979, p. 109).

Las construcciones históricas y el momento histórico de vida que experimenta el sujeto en correspondida con las demandas globales, nacionales, locales, así como el agenciamiento, estados psicológicos y psicosociales, cognitivos, económicos, capitales culturales, sociales, los dominios (saberes, conocimientos, experiencias) definirán las posiciones ocupadas por los sujetos; porque todas las trayectorias de un individuo y su interrelación con otros



individuos, su familia y la sociedad es lo que conforma la historia de vida en particular, comprendemos que los individuos generalmente resuelven sus cursos de vida y trayectorias en relación con los trayectos institucionalizados y los patrones normativos. En este sentido, las trayectorias y experiencias están construidas a partir de transiciones o cambios de estado o de rol; ejemplos: abandonar el hogar familiar, cambiar de institución educativa, convertirse en madre, ingresar a la universidad, entre otros.

Es por ello que el recorrido biográfico está constituido no solo por las situaciones ocupadas por los individuos en los diferentes dominios de una vida, sino también por las diversas configuraciones que estructuran su contexto. Bidart (2006) anuncia que los determinantes macrosociales -marcos históricos, jurídicos, institucionales y culturales de la sociedad-, en los cuales se inscribe una trayectoria, entran en interacción con los entornos familiares y las redes sociales que trascienden el tiempo biográfico; para Longo, las características sociodemográficas, las experiencias pasadas y los diversos capitales acumulados intervienen en la definición de los campos posibles, conjuntamente con las ideas, los valores y las expectativas que formulan los individuos (2007).

De ahí que sea necesario tener presente los diversos factores que confluyen en la configuración de las trayectorias. De esta manera, señalamos la pertinencia y potencialidades del estudio de trayectorias, a partir del análisis que venimos realizando. comprendemos que, aunque existen diferentes perspectivas para comprender los recorridos de los sujetos, en este sentido centramos la mirada para analizar la trayectoria en el campo educativo.

La categoría de trayectoria educativa en este campo se ha utilizado desde diversas perspectivas analíticas y metodológicas. Encontramos que un autor como Terigi (2007) aborda la categoría de trayectorias escolares, realizando la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales: las primeras expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar; tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de estas trayectorias: la organización



del sistema por niveles, la gradualidad del *currículum* y la anualización de los grados de instrucción; la trayectoria real da cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo.

De este modo, las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles, en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales. Terigi (2007) sostiene que no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos estén desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. La relación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales permiten hacer referencia a las trayectorias escolares encauzadas y no encauzadas.

Las trayectorias escolares no encauzadas también son mencionadas como desajustes o desacoples de las trayectorias escolares responden a esos itinerarios que recorren los sujetos y no son coincidentes con las trayectorias teóricas, ejemplos sujetos que por las múltiples situaciones presentadas en su experiencia escolar no siguen el cauce normal-pasar niveles educativos en los tiempos establecidos, tiene que ver con las (perdidas de año, interrupción en la trayectoria educativa por lo social, económico, cognitivo, entre otros). En este sentido vemos que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes y en este conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF 2004, p.8).

Nicastro y Greco (2009) conciben la trayectoria como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución; la trama con la que ambos se constituyen supone entonces sostener una visión múltiple, es decir, no se trata de mirar solo a un sujeto ni de centrar la atención solo en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, de la organización formativa y esta no hace más que decir en su cotidianeidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma. Es por esto por lo que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: “no es el



sujeto o la institución, son ambos, a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular” (Nicastro y Greco, 2009, p. 57).

En esta mirada institucional confluyen las perspectivas filosófica, psicoanalítica y pedagógica que evidencian lo que se plantea en el enfoque sociológico (lo estructural y lo individual); como plantea (Nicastro y Greco, 2009)

Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente, más allá de las situaciones y particularidades. En ese territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones, es que la trayectoria se despliega; así, en el análisis frente a la trayectoria se articula lo universal y lo individual. (p.57)

La trayectoria educativa entonces, identifica las múltiples formas de transitar por los ciclos escolares y constituyen una forma de revelar la temporalidad y los recorridos oportunos, regulares, discontinuos o continuos que el sujeto experimenta en relación con los procesos institucionales, familiares, sociales y culturales que interseccionan el paso de cada individuo por el proceso escolar; un aspecto relevante de las trayectorias reside en sus características no lineales y la diferencia con la noción de transición de una etapa a otra, siendo la trayectoria la que permite dar cuenta de las posiciones que logra ocupar el sujeto en el campo educativo para futuras inserciones, y la transición como un procesos de adaptación y aprendizaje en los entornos escolares (Restrepo, 2020, p. 23).

Analizar las trayectorias de los sujetos en el campo educativo se convierte en un eje fundamental para identificar los procesos y la experiencia que cada uno va construyendo en las interacciones que establece con el contexto, la familia y lo político. Se observa que en los recorridos que un sujeto experimenta, existen itinerarios frecuentes o probables -que coinciden con las trayectorias teóricas-, pero habrá seguramente otras que distan de ellas, es decir, trayectorias



diferentes y poco lineales de muchos niños y jóvenes escolarizados.

Vemos que la trayectoria es un proceso en el que se pone de manifiesto las disposiciones y prácticas de los diversos actores (maestros, familias, cuidadores, instituciones); así mismo, en esta se ponen en juego un sin número de factores que cada persona toma en cuenta, consciente o inconscientemente, en su accionar. En las trayectorias a veces aparecen ciertos hitos o quiebres importantes que producen cambios significativos en la cotidianidad de la vida de las personas. Es por ello que la trayectoria educativa se comprende como:

Un camino de múltiples itinerarios por las que transitan las/los niños/niñas/jóvenes/familias/maestras a través del sistema educativo. Está compuesta por diferentes recorridos interseccionados por las experiencias que convergen en tres ámbitos fundamentales como son: el ámbito sociocultural, socioeducativo y personal, los cuales se articulan y entrelazan para determinar las posiciones de los sujetos en un campo educativo y explicar los tránsitos que experimentan. Las trayectorias se conciben como heterogéneas, singulares y discontinuas con transiciones simples o complejas (Restrepo, 2020, p. 27).

Trayectorias heterogéneas: tiene que ver con la forma como los sujetos se reconocen en el espacio social. Son sujetos que se configuran con el otro, son seres sociales, cuya condición de discapacidad o alerta en el desarrollo (desplazamiento, conflicto armado, extraedad, abandono) solo muestra la intersección entre las múltiples situaciones culturales, cognitivas, de género, edad, socioeconómicas y sociopolíticas que interpelan su vida y evidencia las múltiples identidades y pluralidades que presentan en el recorrido que cada uno emprende en su vida escolar. Los puntos de partida de los niños-niñas-jóvenes no siempre son los mismos puntos de llegada y esto por las variables presentes en el ámbito sociocultural, socioeducativo y personal que cada uno enfrenta.

Trayectoria singular: se relaciona con los códigos que introyecta el sujeto. Es decir, la mayor parte de los conceptos o



nociones que se les ofrecen como referentes de su identidad, reconocerse es nombrarse dentro de un contexto en el que identifican sus dominios, saberes, cualidades, valores, en el que construyen su identidad con base en múltiples variables que resultan de las relaciones sociales que viven con su familia, sus pares y su escuela.

Trayectorias discontinuas: los recorridos se condicionan por las oportunidades del sistema y los acompañamientos (docentes, familias, cuidadores) que como sujetos tienen los niños/jóvenes en su proceso de transición educativa. Encontramos que, en primera instancia, la historia de vida de cada uno se intersecciona por múltiples variables como la situación económica, el capital cultural, las características familiares, los vínculos afectivos, la situación de vulnerabilidad, las situaciones estructurales de desplazamiento, violencia y los atributos de cada sujeto, lo que interfiere en la posición social y en los tipos de itinerarios que experimentan en el sistema escolar. Y la segunda instancia depende de los acompañamientos realizados por sus docentes, agentes educativos y familia.

Trayectoria lineal/ continua: el escenario escolar convencional o no convencional representa para los niños/ jóvenes un lugar vital de experiencias, interacciones compartidas, exploración y construcción de aprendizajes conjuntos. Se observa que desde la estructura organizacional del sistema de educación, tanto inicial como formal, preexiste una progresión lineal prevista por el sistema educativo ("trayectoria teórica"): los niños, niñas y jóvenes realizan su paso por cada nivel esperando pasar en los tiempos cronológicamente organizados que estructura el sistema por grados o niveles. Hacemos referencia a la línea continua que el niño/ niña/ joven debe atravesar paulatinamente.



Metodología

La trayectoria de las personas con discapacidad se asume como la dinámica que se presenta en el proceso educativo, esta se analiza en un nivel, ciclo o grado escolar; la misma está integrada con los acontecimientos en su recorrido que viven las personas con discapacidad, sus familias y los maestros y maestras, en este sentido no es un análisis lineal ni cronológico de sucesos.

Desde las diferentes narrativas que proporcionan los sujetos que interactúan con la discapacidad, se pretende analizar aspectos que hacen parte de la educación y tienen connotaciones con los procesos de enseñanza, aprendizaje y participación, los cuales permiten encontrar elementos que aportan a la discusión en el campo de la discapacidad.

Cada narrativa en sí es un acontecimiento de interés para la educación, porque es el acercamiento de esas huellas personales en la voz de quien vive la experiencia, no es lo que el investigador quiere escuchar, tampoco pretende ir a verificar teorías. Esto en palabras de Aguirre y Porta (2019) significa que “la narrativa regala la posibilidad de materializar y visibilizar, poner de manifiesto, la propia subjetividad del investigador social” (p. 746) y “[...]”



habilita al investigador mismo a poner en el lugar de sujeto narrador de su propia vida en relación con la investigación y al trabajo en campo” (p. 747); agregan estos autores que “[...] a partir del registro autoetnográfico, el investigador puede reconstruir la investigación desde un lugar reflexivo, analizando el proceso desde otra magnitud” (p. 750).

Al respecto, Bolívar et al. consideran que

El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y -más ampliamente- en el horizonte de su vida (1998, p. 12).

En este sentido,

La investigación narrativa abre nuevos horizontes a la comprensión de la realidad, dado que se toma la narración como material de trabajo no solo para efectos de análisis documental, sino que se comprende como fuente principal de una realidad cuya aproximación puede ser posible solamente por la trasposición del dato hecho por el narrador y recibido por el intérprete. Lo que hace que la relevancia no recaiga solo en el dato en sí, sino en el trasfondo narrado, y en la persona del lector que se transforma, en un nuevo plano, en intérprete y neonarrador (Vega, 2018, p. 180).

22

Se establecen unos tópicos para favorecer la comunicación con las personas con discapacidad y previendo que el relato no se agote pronto o se limite a monosílabos (esto es un imaginario), aclarando que no son preguntas ni una Guía de entrevista, es un recurso para quien se acerca a conocer la narrativa:

- **Proceso de aprendizaje** (qué y cómo aprendió y aprende, alguna experiencia que quiera comunicar).
- **Motivación** (qué lo motivaba en la educación; algún maestro que lo motive con su forma de enseñar).



- **Intereses** (focos o temas de interés en la educación).
- **Proyección** (narrar las expectativas con la educación y hacia dónde se orienta su proyecto de vida).
- **Escolarización** (narrar cómo fueron los tránsitos en el sistema educativo, cómo ha sido pasar de grado escolar o de un colegio a otro).
- **Relaciones con pares y docentes** (referenciar cómo se caracteriza la interacción entre pares y maestros, mencionar aquellos maestros y compañeros significativos en positivo o negativo).
- **Desarrollo de capacidades** (potenciales en los que se reconoce y cómo se desarrollan en el proceso educativo).
- **Las vulnerabilidades asociadas** (situaciones de vulnerabilidades vividas como desplazamiento, afectaciones por conflicto armado, situación económica, acceso geográfico, entre otras).
- **Desarrollo de identidades** (como la educación ha tenido en cuenta su identidad de género, cultura, orientación sexual, credo, entre otros).
- **Barreras y facilitadores** (en caso de que no se hayan visualizado en el relato).
- **Otros aspectos que considere importante narrar.**

Estos aspectos no corresponden a una entrevista, sino a aquellos elementos que motivan la narración, en algún momento de la conversación deberá incluirse algún aspecto particular a manera de suscitar la comunicación; ejemplo, cuéntame si hubo cambios cuando pasaste de 5° grado a sexto y cómo fue este paso.

En la narrativa de los docentes, se toman los aspectos anteriores, solo que se llevan a la experiencia personal, así: cómo ha orientado el proceso de aprendizaje con los estudiantes con discapacidad, qué ha observado en la motivación e intereses



de ellos y cómo le ha dado respuesta desde la enseñanza, cómo ha sido el abordaje de la discapacidad en el aula, qué retos o desafíos ha implicado.

La narrativa de las familias se centra en la experiencia personal vivida con la educación del hijo(s)/hija(s), en la mirada de acompañante en el proceso educativo, en lo observado en el hijo(s)/hija(s), en el colegio, en los maestros/maestras, compañeros/compañeras de estudio y todo aquello que considere importante narrar.

Método de registro

En esta investigación se trabaja con la transcripción de lo narrado, siendo fiel a las expresiones e ideas de los narradores; por lo tanto, es un relato flexible que permite recoger diferentes elementos de los aspectos de interés en la trayectoria educativa; en algunos momentos de silencio, se induce a un tema relacionado o se recurre a retomar algo expresado por el narrador para darle continuidad al relato.

Método y técnica de análisis

Para el análisis de la narrativa, se utilizarán dos métodos, a saber, el análisis narrativo y el paradigmático. Retomando a Bolívar (2002), el “[a]nálisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos” (p. 13). Esto es, corresponde al análisis que proporciona el mismo sujeto narrador; cada narrativa es un caso y no da pie a estandarización de resultados.

El “[...] análisis paradigmático de datos narrativos: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, “cualitativo”) procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado” (p. 12). De esta forma, el investigador procede a encontrar unidades de sentido en el relato que permite un análisis en la perspectiva de la persona misma que vive la situación y



luego se apoya en autores para comprender un poco más el campo de la discapacidad.

Población participante

La investigación gira alrededor de ocho narrativas que corresponden a cuatro estudiantes con discapacidad, dos familias y dos docentes; el único criterio de inclusión es que los estudiantes presenten una condición de discapacidad, las familias con hijos con discapacidad y los docentes con experiencia pedagógica con esta población; adicionalmente, que quieran relatar su trayectoria.

Criterios éticos

Se tuvo en cuenta consideraciones éticas para la participación en la investigación, según el propósito de esta, en el consentimiento informado a la totalidad de participantes, atendiendo las siguientes consideraciones legales:

- **Derecho a guardar silencio:** la investigación garantizó el anonimato de los participantes, debido a la importancia y respeto por la dignidad y valor del individuo; además, el respeto por el derecho a la privacidad. Los investigadores se comprometieron a no informar en su publicación ninguno de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.
- **Confidencialidad y manejo adecuado de la información personal:** la información obtenida se utilizó únicamente para los fines académicos estipulados. Los investigadores se comprometieron a conservar la privacidad de datos personales de participantes y garantizar su anonimato en todos los procesos.
- **Derecho de retirarse de la investigación en el momento que se considere pertinente:** los participantes tuvieron la posibilidad de desistir y no hacer parte de la investigación si en algún momento se sentían inconformes con el proceso, independientemente del momento.



- **Imparcialidad y respeto por las percepciones de los participantes:** los investigadores mantuvieron una postura neutral en el proceso de indagación y análisis de la investigación, manteniendo ausencia e inclinación a favor o en contra de percepciones surgidas en los participantes. El investigador asume una actitud de escucha y respeto por lo que el sujeto narrador expresa, sin establecer juicios de valor ante la información.

El uso de la información es para fines académicos; por lo tanto, los investigadores no se lucran de la publicación del material. El sujeto es el que valida la información registrada a partir de la narración.



Narrando nuestra trayectoria educativa

Este apartado del texto lo configuran las narrativas de personas con discapacidad, familias y docentes; estas tienen en común que han transitado en la educación desde diferentes experiencias, cada narrativa tiene dos partes, el relato de la persona y el análisis; el último se apoya en autores para interpretar acontecimientos y huellas en la trayectoria educativa.

Las narrativas se obtuvieron según las posibilidades de cada narrador, como tiempo, disposición, posibilidades de expresión y el interés en dar a conocer acontecimientos y huellas presentes en la trayectoria educativa.





Es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Narrativa trayectoria en educación primaria (grado primero)

Presentación

Esta narrativa cuenta la historia de Samuel, un estudiante de grado primero diagnosticado con trastorno espectro autista en grado leve; él narra su trayectoria escolar; las relaciones con sus pares, docentes y directivos; sus emociones y sentimientos frente a diferentes situaciones como lo es enfrentarse a un nuevo año escolar, siendo repitente, estar en el recreo o incluso hacer formaciones escolares.

Esta narrativa nos permite reflexionar acerca de las dificultades de Samuel en el ámbito escolar; también nos permite comprender que la escuela no es solo un espacio de aprendizaje curricular, sino que aquí construimos muchas otras habilidades como las comunicativas, sociales y emocionales, pero lo más fundamental es que nos permite reflexionar acerca de la importancia de no ver a los estudiantes con discapacidad desde el déficit, sino desde lo que realmente son: niños con múltiples capacidades y habilidades; por lo que somos nosotros, los adultos, quienes debemos romper las barreras mentales, cambiar la actitud y eliminar los estigmas.



Narración

Mi nuevo año en el grado primero

Estaba triste al saber que no estaría más con mis amiguitos de este año de escuela, porque ellos pasaron al grado segundo todos juntos, pero yo quedaría solito, pensaba que los amiguitos nuevos no me iban a querer, que me harían a un lado y no me darían de su lonchera cuando yo no llevaba, que ellos se burlarían de mí, porque estaba más grande que ellos y me demoraba más para aprender. Mamá me dijo que llegaría profe nueva, eso me dio mucho miedo y casi entro en la crisis como dice mamá; es como un ataque en mi cabeza, ella da muchas vueltas, pero mamá me abrazó, eso me tranquilizó.

Pero al fin llego el día de la escuela, nuevamente me encontré con Mateo mi mejor amiguito del año pasado, nos abrazamos y empezamos a contar que hicimos en las vacaciones. Él me dijo que se fue para el mar, me gustó mucho lo que me contó, que era una piscina muy grande, pero que a esa agua le echan sal y sabía muy maluca, yo le conté que solo fui a la finca de mi abuelo Raúl, pero no había sido rico, porque me ponía a ordeñar todo el día y eso me aburría mucho, de pronto sonó la campana, nos fuimos para el salón como lo hacíamos siempre el año pasado, entramos, la profe Gloria nos sentó, nos dijo a todos los amiguitos que éramos segundo B y ella empezó a llamar a lista, pero en ningún momento me llamo a mí, al terminar, ella dijo levante la mano a quien no llame, la levantamos tres niños, me pareció raro porque éramos los niños que la profe decía que no aprendíamos, que no sabíamos leer, ni escribir.

La profe Gloria nos llevó donde la coordinadora Doña Doris, ella nos preguntó los nombres y buscó en unas hojitas; luego, nos llevó para donde la profe nueva; después, ella nos entró al salón, pero eran niños muy chiquiticos, parecían bebés y la profe muy flaquita; todos los niños me miraban, porque yo era el niño más grande; uno de los niños chiquiticos dijo “que chorizo”, todos se empezaron a reír de mí y yo me puse



a llorar, estaba muy triste y aburrido en ese lugar, pero la profesora me abrazó y me sentó atrás, para que dejara ver a los otros amiguitos.

Luego, la profe nueva nos puso a jugar un juego que me gustaba mucho, se llamaba el baile de los esqueletos ¡era mi favorito! Como me lo sabía, salí y lo hice al frente de todos; luego tocaron la campana para salir a recreo como siempre, pasaba con Mateo en el descaso, fui a buscarlo por el patio de segundo, vi que estaban todos mis amiguitos, entonces grite: ¡Mateo! pero ya no quería jugar conmigo, volví, le grite, pensé que no me había escuchado, Mateo luego de esperarlo un ratico, llegó donde mí y me dijo: vete, ya no quiero jugar contigo, tú debes de estar con esos bebes de primero, yo me puse muy triste, salí corriendo y me encerré en el baño, me comí la lonchera dentro del baño, no quería que nadie me viera con los bebes que me tocaba estar.

Luego tocaron la campana, yo esperé que todos los amiguitos entraran a los salones para que no [me] vieran entrar al mío; cuando ya entraron, salí corriendo para el mío, yo no quería entrar, pero si no lo hacía, cuando llegara a casa, mamá me iba a dar una pela y ella me pega con una mata verde que duele mucho, no quería eso, entonces me fui corriendo para el salón de los bebes. Esa profesora nueva no me dejó entrar al salón, me regañó porque llegué tarde, me mandó a recoger las basuras de todo el patio de mangos, era muy grande y me puse a llorar; le dije que la odiaba que no quería estar más en esa escuela con esos bebes ni con ella, que ya me quería ir para la casa, pero ella me abrazó, me preguntó que qué me pasaba, pero yo no quería contarle nada.

Luego entramos al salón y empezamos a cantar, eso me gusta mucho, porque eran mis canciones favoritas, las de la guarde, luego, después de cantar mucho y jugar, la profe nos llevó al parque a jugar con los amiguitos, eso me encantaba y pasamos por el salón de Mateo, ellos estaban encerrados estudiando las letras del abecedario, yo me reí y le saque la lengua, porque él había sido grosero conmigo. En el parque conocí un amiguito que se llamaba Simón, juegue chuca con él y me divertí mucho.



En mi recreo

El día de la cruz en la frente, el día empezó normal, llegué un poco tarde a clase y la profe me regañó, me saludo diciendo “Buenas noche”, todos los amiguitos se rieron (...) la profe me dijo que sacara el cuaderno de matemáticas, pasé y me senté en mi puesto. Luego sonaron tres campanas, eso significa que teníamos formación, cuando salimos al patio estaba el padre Néstor y la monjita que siempre lo acompaña a todas partes, el padre hablaba mucho y yo no le entendía bien cuando decía “La ceniza”, cuando de pronto empezó a ponerle crucecitas a mis amiguitos, me dio mucho miedo y le dije al padre que no lo hiciera, el padre por pronto me dijo “Tranquilo todo [va a] estar bien”, pero yo dije: no entiendo como todo puede estar bien con una crucecita en la frente.

El padre me la puso y me sentí extraño y miré a mis amiguitos y los veía charro, me daban ganas de reírme, pero yo tenía una igual. Luego volvimos a clase y la profe igual tenía una crucecita, sigo sin entender qué significa esta crucecita. La profe nos puso [a] hacer unas planas, pronto salimos al recreo y algunos amiguitos aun tenían crucecitas y otros no, me senté en el patio al lado de un niño que estaba jugando con muñequitos; por lo pronto, me acerqué para jugar con él, pero él me rechazó y dijo “son míos, uno de es de mi hermano y tú los dañas”, solo quería jugar con él, me sentí mal y [me] fui caminando y vi a mis amiguitos jugar con los demás niños futbol, me senté detrás del arco para verlos jugar, pero yo quería jugar. Luego, en uno de los goles, el balón pegó fuerte en el arco y [me] lastime un dedito. Salí de allí y me senté junto al baño de los hombres a ver jugar a los niños y al resto de mis amiguitos, solo quería que sonara la campana para entrar de nuevo a clase, no quería estar ahí solo.



La formación

A las 7:50 estaba listo para entrar al colegio, entré y escuché las tres campanas que indican la formación, nos formaron en el patio y yo siempre voy al final de la fila por ser más grande que los demás, y me hace sentir bien, porque casi no conozco a los amiguitos de mi grupo; por lo pronto, todos los grupos nos separaron, para dejar la mitad del patio libre para presentaciones. Me separé del grupo y quedé en un lugar diferente, donde estaba mi profe y mis amiguitos, me quedé en la esquina del patio y fueron buenas las presentaciones, me reía, algunas eran graciosas, me entretuve mirando y [me] di de cuenta que tenía unos de mis amiguitos de la clase al lado mío. Él también se reía y miramos a los niños de la presentación y reíamos, él dijo “Stiven risa”, señalaba a Stiven y a mi amiguito le daba risa y a mí también. Luego, terminó la presentación y todos hablaban con todos, y yo jugué con mi amiguito. [Me] sentí feliz, porque reí mucho y con mi amiguito también. En la escuela, a diferencia de la casa, estoy con todos mis amigos. Porque en vacaciones extraño mucho la escuela, quiero aprender, estar con mis amigos.

Análisis de la narrativa

A partir de la información brindada en la narrativa, se pueden extraer algunos aspectos de análisis como acontecimientos, emociones, intereses, autopercepción y comunicación entre pares en la trayectoria educativa. Es fundamental resaltar que la narrativa está mediada por un posicionamiento de emociones, intereses, comunicación y desarrollo personal que configuran las relaciones con los diferentes participantes en el proceso de interacción con el niño. Por ello, conocerla permite identificar factores que facilitan u obstaculizan dicho proceso académico y validar cómo se están construyendo, nombrando y caracterizando, a partir de la experiencia y desde un marco relacional.

La narrativa nos permite asumir que debemos comprender al niño, que este no solo participa en un espacio educativo sobre el que repercute este ambiente, sino que trasciende



a otros espacios sociales para su desarrollo y en donde interactúa con dinámicas diferentes, propias de los contextos familiar y educativo. En este sentido es importante para la proyección social en su curso de vida, que le permite adquirir experiencias para consolidar su socialización en la adolescencia y posiblemente como adulto, esperando que el contexto le brinde mayores posibilidades de participación.

El relato permite tener interpretaciones de una trayectoria real, de cómo él vive su relación con los otros compañeros y qué le genera compartir o incluso no compartir con ellos, produciendo emociones distintas como la frustración, la tristeza, la vergüenza, la felicidad, la alegría, el entusiasmo, la soledad, el enojo, el aislamiento o el miedo. Situaciones que permiten ver a un ser humano que siente y expresa sus emociones como cualquier otra persona y entender que es el ser humano el que se manifiesta.

La forma como que se comunica, nos permite ver que su expresión corporal dice más que su comunicación verbal, de tal manera que ayuda a ser comprendida desde su interior, desde sus gestos, su comportamiento, la risa que refleja la satisfacción, la comunicación entre pares a partir de intereses comunes mediados por el juego, en la medida que va teniendo encuentros con compañeros. Esto puede ayudarle en su proceso, ya que permitirá hacer emerger nuevas formas de comportamiento o facilitarle el desarrollo cognitivo, comunicativo y social. Al respecto, Restrepo considera que:

34

Facilitarles diferentes maneras de respuesta, entre ellas oral, escrita, diálogos, dibujos y expresiones con el cuerpo, les genera confianza, seguridad y autonomía. Asimismo, el establecimiento de metas de acuerdo con los niveles cognitivos y las realizaciones de actividades para movilizar las funciones ejecutivas (2018, p. 47).

Se destaca en la narrativa, la orientación del niño cuando habla de realidades y hechos que se ponen de acuerdo con su condición de autismo en grado leve, de acuerdo con la interacción permanente que vivencia con cualquier miembro



o escenario de la institución o incluso de una sociedad, suceso que lo ubica como un sujeto consciente que verbaliza las circunstancias que lo rodean.

Por otra parte, en su discurso se identifica la reiteración de juicios que hacen algunos niños hacia él por su retroceso en el aprendizaje, empleando expresiones o actuaciones que incomodan, y son percibidos por el niño, y generan reacciones emotivas como la tristeza o el aislamiento.

Por otro lado, en el ámbito educativo cuando nos referimos a una persona con una condición específica desde el déficit o la carencia, la intervención se orientará necesariamente a suplir o mejorar dicha afectación, pero si por el contrario reconocemos que el niño posee una condición específica en su desarrollo como lo es el autismo, pero lo nombramos desde sus capacidades, estas se convierten en el punto de referencia para un trabajo que tiene como objetivo la potencialización de dichas habilidades.

Tener referentes es importante para la socialización, desde las cuales se puedan generar formas de vida común, donde el niño pueda compartir los espacios comunes con sus compañeros sin sentirse aislado, por su edad, su estatura y demás; los otros compañeros tendrán interrogantes de por qué está en ese grado, cuando debería estar más adelante (son niños y hacen interrogantes para todo tipo de situación), afortunadamente cuenta con su imaginación y emoción que le genera cada situación, junto a sus compañeros de escuela, como una forma de resolver las situaciones adversas del contexto.

Por ende, esto permite comprender que se concibe al niño como un sujeto con capacidad de agenciamiento e incidencia, en donde él interactúa. Así mismo, se reconoce su multidimensionalidad a partir de factores sociales, éticos, afectivos y comunicativos que constituyen su formación. Entonces, esto permite que el niño se visualice desde sus potencialidades sin desconocer las realidades complejas y problemáticas en las que vive, con el propósito de crear un mundo posible a partir del reconocimiento de sus habilidades y capacidades.



Es importante tener en cuenta si la forma en que se nombra al niño condiciona su actuar y la manera como se relaciona con los demás. La representación de una condición particular cognitiva como lo es el autismo genera que los demás lo visibilicen desde sus potencialidades o desde el déficit, condicionando así el abordaje pedagógico, ético y afectivo con él.

Por otro lado, la narrativa permite observar la comprensión de la realidad que se encuentra mediada por múltiples lenguajes que empleamos los seres humanos: corporal, oral, escrito, entre otros; no solo narra la experiencia vivida, sino lo que representan las personas (algo que permite entender el niño), creando lazos de afecto que desmitifica la incapacidad de reacción de personas con autismo hacia otros. Por ende, cada vez que nos relacionamos e interactuamos con otros, nos damos a conocer como personas en permanente construcción y reconstrucción, es así como esta narrativa permite comprender relaciones, significados y las acciones del niño a partir de la cercanía con pares, la interacción en el contexto educativo, las experiencias que le dan sentido a su participación en el colegio y los lenguajes expresivos que dan cuenta de su apropiación del contexto.

Resaltando en esta narrativa los acontecimientos en la trayectoria educativa del niño con autismo, como un proceso importante que le ha permitido crear lazos de relación con otros que han dejado huella en su proceso social y comunicativo.

36

La narrativa permite evidenciar que el principal interés del niño en esa experiencia escolar es crear lazos sociales con sus pares. Sin embargo, la mayoría de las veces, sus interacciones no son positivas por la respuesta de estos mismos o por sus propias percepciones de las situaciones contextuales. Por eso, aunque se entiende que es un trastorno que afecta las habilidades sociales, como se mencionó anteriormente, es importante comprender que la población con discapacidad tiene múltiples habilidades que se pueden potenciar, solo implica revisar la mirada del déficit para trabajar desde las posibilidades y, en este caso, es importante comenzar a entender la necesidad comunicativa y social del niño:



interactuar y crear lazos con sus pares y compañeros, es decir, desarrollar habilidades para la vida. Así lo establece Restrepo y Zapata (2018):

El desarrollo de habilidades para la vida en la primera infancia, además de fortalecer el desarrollo personal, afectivo y social, les permite a los niños y niñas la construcción de identidad individual y colectiva en la medida que les posibilita adaptarse a las rutinas diarias, a los cambios, a las expectativas de los otros, a la cultura y al contexto, a fin de poder resolver conflictos interpersonales y manejar sus emociones [...] se hace necesario apropiarse desde lo educativo este enfoque para transformar los procesos de interacción entre agente educativo, niño y familia, en tanto que desde las mediaciones pedagógicas se puede promover el desarrollo de habilidades sociales para empoderar al niño, a la niña y las familias frente a su proyecto de vida, su personalidad y desarrollo humano (p. 76).

Es importante pensar en desarrollar las habilidades sociales, como la comunicación, la empatía o asertividad, porque es claro que en muchos momentos el niño desea interactuar con sus pares, pero no sabe cómo acercarse y en ocasiones cuando lo hace recibe una respuesta negativa, lo que además de hacerlo sentir frustrado, lo hace sentir triste, llevándolo al aislamiento. Por eso, es importante que el docente observe a sus estudiantes en procesos de interacción y logre comprender que la educación no solo busca enseñar contenidos, sino desarrollar y potenciar habilidades y capacidades en el niño, y con su narrativa se puede entender claramente que es necesario potencializar el desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas y emocionales del niño. Correa plantea que la observación “[...] facilita la identificación de nuevos logros o patrones de dificultades recurrentes” (2010, pp. 59 y 71).





Es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Narrativa trayectoria en educación secundaria (grado séptimo)

Presentación

En esta narrativa una estudiante de grado séptimo narra cómo ha sido su trayectoria educativa, resaltando acontecimientos que la han llevado a la motivación y otros, por el contrario, la han frustrado; también hace referencia a personas significativas que han acompañado su proceso de manera positiva, llevándola a ser una persona segura y autónoma.



Narración

Para mí qué significa estudiar con hemiparesia

Yo tengo una hemiparesia de parte derecha, que es parte del cerebro y parte de mitad del cuerpo. De mi necesidad educativa, me han dicho que impide que yo pueda estudiar y que pueda hacer muchas cosas, ese es el diagnóstico, me están tratando con medicamento para la epilepsia que tengo; la experiencia de estudiar para mí es muy buena, porque a pesar del diagnóstico mío, yo sí estudio, puedo terminar de estudiar y puedo hacer muchas actividades, incluso decían que yo no podía hacer ningún deporte por lo que yo tengo el piecito así, pero yo juego fútbol, básquet, de todo, puedo salir más adelante y puedo hacer la profesión que yo quiero.

Yo quisiera ser doctora o forense. Mi materia preferida, la de español, porque en español uno aprende la ortografía, aprende cómo hablar bien, aprende cómo escribir mejor, o sea, es muy bueno el español y aprende cosas que nunca uno ha visto y la materia que menos me llama la atención es la de inglés, no entiendo nada, el profesor no sabe, a muchos se nos complica la materia, porque a nadie se le da al inglés, o sea, eso es una materia que le tiran a uno muy duro, pues no es que no me guste, a mí sí me gustaría aprender el inglés, porque así uno puede aprender, y cuando salga del país aprender a hablar, pero no, no entiendo nada, ese es el problema, que lo que dice el profesor no le entiendo, tiene relación con mi condición física, porque por ejemplo, yo estoy estudiando y lo que me han explicado yo lo grabo, o sea, yo ya sé qué es eso y por ejemplo: usted me va a preguntar al otro día, y yo ya no me acuerdo, a mí se me olvida.



Mi educación primaria

En primero pues me salí de estudiar, porque una profesora me hacía mucho bullying, por lo que yo era negrita entonces me sacaron; en el segundo primero que hice, no entendía nada y entonces me llevaron para otro municipio, para Bagre, entonces, yo estudié allá primero, segundo y tercero, que allá fue donde sacaba buenas notas, no tenía ni mal comportamiento, siempre llegaba con buenas notas, era no la última del puesto, pero sí una de las primeras.

Allá en el Bagre tuve mucho apoyo, cuando llegué a Medellín me metieron allá en el Colegio, porque allá tenía una psicóloga, era una persona que nos ayudaba a muchos que teníamos discapacidades, porque no era yo sola, era un amiguito, éramos muchos y ella nos apoyaba y nos ayudaba en lo que necesitáramos, nos enseñaba cómo utilizar el computador, nos enseñaba el inglés, nos ayuda en matemáticas, era alguien que nos apoyaba, y cuando ella se fue, y llegó otra persona, nos siguió ayudando, cómo nos ayudaba ella, porque como yo salía a las 12 de estudiar, entonces nos quedamos hasta las 2 con ella y ella nos ayudaba, la psicóloga nueva no se quedaba con nosotros tanto, nada más nos da media hora, nos explicaba nos mandaba tareas y ya.

La psicóloga anterior nos hacía manualidades, nos enseña cómo dibujar, cómo coser, cómo tejer, enseñaba muchas cosas, incluso nos hacía actividades, bailes, la otra solo nos dejaba tareas o nos explicaba algunos temas y ya, no nos ayudaba, ellas tenían un plan de apoyo, también que es como cuando uno lo ayudan, le colaboran en cosas que uno ve en el estudio, en materias, nos ayudaban en las cosas que nosotros no entendíamos en el colegio.



Qué significa tener una discapacidad

Una discapacidad es como un defecto y algo que con uno nació, y es algo que uno con eso tiene que vivir y pues como la amiguita mía no hablaba, tenía el labio leporino, y el otro amiguito mío era con la enfermedad con el síndrome de Down, y él no entendía, pues entonces yo lo que no entendía le ayudaba, o lo que no entendía o no podía hacer, yo le ayudaba y le explicaba, así yo no supiera, y le decía a la profesora que lo repitiera, y ya, o sea, yo ahí era pues como la mejorcita ahí, la mejor ahí, era como una líder, siempre que le decían algo a él o alguno de allá que tenía eso, pues, yo salía y los defendía. A quienes los molestaban, yo le decía que cómo se sentirían ellos teniendo esa enfermedad, que si no se sentirían mal que se los gozarán, que era con algo que no nacía y que le tocaba que estar, que eso se sentía muy mal.

Yo a veces me siento mal por lo que se burlan: “que Pati Chueca” pero es algo con lo que uno tiene que vivir y es un defecto, pues yo no me siento ni mal ni bien y es algo con lo que yo aprendí a vivir ya, eso para mí no es nada, es normal, es como si yo no tuviera nada.

Lo que me gustaría que tuvieran en el colegio, que como las personas que no entendieran los temas o que no entendieran las explicaciones, en una hora los profesores, explicar bien algo, que no nos pongan a escribir, porque nosotros escribiendo no entendemos nada, ese es el problema, que mientras que usted nos ponen a escribir, nosotros no entendemos, es como copiarlo y tenerlo ahí, porque saben que uno no lo va a estudiar es como no tener nada, por ejemplo, que dieran media hora de explicación y media hora escritura, para poder que nosotros entendamos los temas y tenerlos ahí también, para cuando ellos nos digan qué entendimos, para estudiarlos.



Mi educación secundaria

Pues en el Colegio me han apoyado mucho y por la discapacidad que yo tengo me han explicado, pero hay muchas veces que los profesores no entienden, y los días que no estuve, como un mes, tuve que ir donde la psicóloga, por lo que yo no quería volver al colegio, porque me sentía incómoda o me decían: que no, que yo ya que hacía allá, que yo ya iba a perder el año y yo iba y me decían eso, entonces yo no quería volver, y pues hablé con la psicóloga y me apoyó y me dieron cita, y ya, pero no fue con la psicóloga del colegio, lo que hicieron fue que me ayudaron, me dijeron que yo tenía oportunidad de ganar el año, sí, si iba, si entregaba los talleres, pero había cosas que yo no entendía, los planes por ejemplo, yo hice los planes de apoyo, pero me toca sustentarlos y yo no entendía, o sea no entendía nada de lo que decían, o sea yo no me acordaba ya de nada y el profesor de matemáticas mandaba talleres de 30 o 40 hojas y pues algo que uno ya no entendía, no entendía si había visto esos temas o no y entonces eso era lo que pasaba.

Posiblemente perdía el año porque me ausenté, porque pues a mí me hacían mucho bullying, a mí desde quinto me hacían bullying por la hemiparesia, me decían su zanahoria o me decían cosas, entonces yo ya me sentía mal y no me dan ganas de ir al Colegio cuando un compañero hace un comentario los únicos ahí que decían eran dos profes, ellos decían que eso era una falta de respeto, que porque tenían que estar diciendo eso, que yo no los irrespetaba y les hacían anotaciones, una vez me dijeron “mongolita” y pues suspendieron al niño que porque eso no se hacía. Ya a mí no me importa, porque pues normal ya uno aprendió, yo si le “diría” que eso es con lo que uno nace y que a él no le interesa y ya y me iría, ya no me pondría a alegar.

Mi mamá pidió muchas citas con la docente de apoyo, pero lo único que ella le decía era que me mandara con un psiquiatra o sea con alguien más experimentado, los profes no tienen conocimiento de la situación, antes no lo tenía, pero ahora que ha venido mi mamá pasando los papeles y



todo en el colegio para que me ayuden, es que este este año ninguno lo tenía conocimiento, hasta que mamá pudo hacer la papelería para que pues entendieran la discapacidad mía, apenas ahorita se enteraron en la pandemia.

Y durante este aislamiento, los dos primeros talleres que me han mandado, o sea los dos primeros me fue súper bien, o sea todo lo entendí, o sea sí, pero en este que me mandaron no he podido entender la primera secuencia, no he podido entender ninguno, ni el de sociales, o sea es algo que nos [...] y eso es uno tiene que ver un vídeo y entenderlo y o sea yo lo entiendo y hago el resumen así, pero me toca que ir viendo y escribiendo, o sea lo que voy entendiendo, porque si no se me olvida mis guías todo es igual a los demás, si me explican lo que no entiendo si me dicen venga yo se lo explico y todo o sea pero todo es igual ,todos los temas son los mismos, me explican un poco más que los demás para yo poder entender los temas, eso me ayuda mientras que estoy en el colegio, pero ya cuando no estoy, ya se me olvida.

Por ejemplo, cuando mandan un taller para la casa, o sea me toca que mi mamá me ayude o que me lo explique mi papá, porque yo no entiendo, aunque por ejemplo, cuando nos dan tiempo o una hora que no hay profesor o sea yo hago la actividad, para no llegar a mi casa y hacerlo, porque ya cuando llego, no, ya no entiendo nada, a veces también lo hago en los descansos, me siento hacerlos o le digo a una compañera que me lo explique para yo poder hacerlos, y no llegar a la casa [...] es pedir que me expliquen o así que nadie entiende y me toque que dejarlo así.



El deporte

A mí me gusta, me gusta mucho el fútbol, así me mate jugando, pero me gusta, me iba a meter en un grupo, pues en un grupo no, en unas clases de fútbol, pues así y no me dio, ahí cuando me iba a meter pasó lo del Covid-19, entonces no pude, apenas pase todo eso, me voy a meter a eso, obvio.

Muchas veces es muy difícil jugar fútbol, por lo que se me enreda el pie, entonces me puedo caer y me puedo aporrear, pero hay veces que en el baloncesto sí, si me va bien y así, por lo que no tengo que estar manejando el balón así con los pies, no es muy fácil estar así jugando fútbol, por lo que uno se enreda y al correr más, por eso yo no hago tanto deporte, porque me da miedo de pronto caerme o aporrearme o quebrarse un pie, pues ese es el mío.

Lo que es el profesor de física, me ha dicho que juegue, que normal, pero que no juegue bruscamente, por lo que de pronto me pueda aporrear, por lo que [...], o sea, tantas clases de él han habido muchos accidentados, entonces que por un riesgo, por lo que en una de las vueltas, dándolas así en el pie, yo me caí y me disloque el tobillo, entonces por eso me dicen que tenga cuidado y que no jugamos muy brusco, porque de pronto uno de nosotros se puede aporrear y no, lo que a mí sí se me dificulta en educación física es saltar el lazo, el profesor me dice que vaya despacio, que las que pueda hacer. Yo logro saltarlas, muy despacio, tiene que ser uno así suavcito, no, así como lo hace la gente que todo rápido, no yo no soy capaz.



Mis compañeros y docentes

Muchas compañeras, casi la mitad del salón me dicen que eso no es algo que a mí me impida y lo mismo que digo yo, que eso, o sea, es mental, eso no es que le impida [a] uno hacer lo que uno quiere o estudiar o cumplir tus metas, pero a veces si se me dificulta un poquito en la manera en que usted me puede explicar hoy el tema y yo lo puedo entender perfectamente y mañana usted me pregunta de tema y no me acuerdo, a mí se me olvida.

Un problema que hubo en el colegio, que fue porque ese día un niño me dijo “pati chueca” y me empezó a decir que “pati chueca”, “pati torcida”, y mero poco de cosas, y hubo un problema y el profesor tuvo que hacer anotación, y una vez que un niño me pegó, o sea, son cosas que en el colegio siempre pasan, que allá, en ese colegio, dicen que no, que no hagan bullying, pero la gente no entiende cómo la persona se va a sentir, y eso es lo que muchos profesores no ven, o sea, los ven como unas charlas de niños, pero no, eso no son charlas.

A un profesor que cree que eso es una charla le diría [...] que eso no son charlas, que cómo se sentiría que le dijera uno, por ejemplo, el día que le dijeron a un profesor, calvo hijueputa, él cómo se sintió de mal, que el propio grupo de uno le dijera, que el propio grupo le dijera eso, o sea, eso es un ejemplo que yo pondría, ¿cómo se sintiera él, si a él le dijeran algo una palabra que hiriera?

Si yo fuera la profesora y dos compañeritos, un compañerito maltratará a otro, por una condición física o por una condición cognitiva, yo haría anotación, y haría un proceso para que lo suspendieran y que hiciera algo, o sea que hiciera algo en el colegio, y le diría que eso no se hace, porque pues es un niño que nació con una enfermedad, él no la escogió, sino que a él le tocó y [...] entonces pues muy mal hecho, ¿no?

Los profes hacen pocas cosas, incluso muchos dicen que es uno, que uno se lo busca, que eso dicen que por uno estar charlando y muchas veces uno ahí quieto y la gente



diciéndole, y dicen: si, si ahora lo regañó, o le hago anotación, y nunca hacen nada, o sea, son cosas que ellos ven y lo escuchan y nunca hacen nada, o solo porque el estudiante le cae mal o porque, no le [...], o sea, no le gusta, o no le gusta, no le entra al estudiante, no le cae bien.

Lo que cambia con el tiempo

En relación entre preescolar o primero y hoy, las capacidades que se me han fortalecido son muchas, por ejemplo, en la forma pues en el estudio, en la forma de pensar, en la forma de que ya no peleo, ya no mantengo detrás de los niños peleando o sea mucho, mucho [ha] cambiado. Yo peleaba mucho, es que yo era muy agresiva, o sea todavía, pero [...] o sea me lo controlan con medicamentos, el medicamento me ayuda a no ser tan agresiva, porque [...] o sea, yo soy una persona muy agresiva muy explosiva, algo que a mí no me gusta y me da rabia y yo lo digo, un ejemplo, cuando me decían cosas, y una vez que baile [en] el colegio, o cuando saqué un diploma [cierto ma'] que fue en preescolar y cuando si y así.

Me hace enojar que me digan [...] pues, que no yo no soy capaz, que no puedo, aunque a veces que yo puedo, yo sí digo, yo no puedo, no entiendo esto, porque ya sé qué [...], ya no entiendo y no puedo ahí.

Porque peleo, cuando me dicen “patichueca”, porque es que eso da mucha rabia, porque lo ofenden, porque es como si a usted le dijeran un defecto suyo, sabiendo que usted ya lo tiene, y usted sabiendo cómo es ese defecto, o sea, no se lo tienen que estar recordando siempre. Si hoy llegara una persona y me dice “pati chueca”, pues, yo le diría que me parece muy mal hecho, porque pues es algo que uno ya sabe, y un defecto que uno ya tiene, a él no le interesa saber si yo lo tengo [o] no, es algo que uno ya sabe; yo le diría a no, pues que no, normal, me quedo callada y me voy, no me voy a poner a decirle cosas. En lo que he ido creciendo, he ido madurando, y pues también, ya lo que a uno le dicen, las palabras, no muchas veces afectan, eso es algo con lo que yo he tenido que vivir y pues [...] ya no, pues normal, ya no y no



me interesa. Y el medicamento los psicólogos, o sea, yo no es de ya que he ido a los psicólogos, yo desde muy chiquita, eso ya hace parte de mi vida.

La discapacidad como un defecto

Yo digo que es un defecto, es algo con lo que Dios me dio, y pues, ya que es algo que yo sé que es como un defecto, pero un defecto lindo, un defecto que es con algo que uno, es como que dicen: ¡ay no, vos no vas a poder! Porque vos tenéis esto, vos tenéis una hemiparesia, ¡no! Usted no va a poder estudiar, no a poder ser nadie en la vida, la van a tener que mantener, ¡no! Uno siempre es como [...], ah, no es que siempre dicen, que uno no va a hacer eso, que uno no va a poder, entonces uno le demuestra a la gente con su defecto, que sí va a poder salir adelante y ser alguien en su vida. Me han dicho, por ejemplo, que no puedo estudiar, que no, que no puedo pasar, que no puedo ser alguien en la vida, que no, nunca, y que nunca voy a entrar a una universidad, o sea son muchas cosas que a mí me dicen, y que muchas cosas, que yo le he demostrado a la gente que sí puedo hacerlo.

El futuro

Yo quiero ser forense, estudiar en la de Medellín, yo creo, [se dirige a la mamá] ¿cómo es que se llama mami? [...] en Antioquia o en la [...], en la que en la que haiga sí. Y mientras soy profesional, me gustaría trabajar, ¡en lo que haya! Mientras estudio para poder pagar el estudio, sí.

Mi familia, costumbres y barrio

Yo tengo un hermano, pero vive con mi mamita, y yo vivo con mi mamá y con mi papá, por ahí por el colegio, un poquito más arriba, para ir a estudiar siempre voy sola.

No tengo amigos, tengo conocidos, la diferencia es que los amigos no existen, y conocidos pues sí, muchos, los amigos



no existen, porque a medida que usted va conociendo a alguien, pues yo tenía amigas de varios años, he crecido con ellas, y muchas veces la que usted dice que es amiga, pues, alguien que nada más solo quiso hacerle daño, o sea, solo quiso que a usted le fuera mal siempre, quiso verla mal.

En los tiempos libres salía, iba por ahí o a veces hacia [...] o jugaba con la perra, no sé, pues yo no soy de salir, yo mantengo en mi casa por sí, yo cuando salgo, salgo es con una primita mía y bueno y ya.

Yo soy católica, no estoy enamorada, ni he estado enamorada alguna vez, no sé, cuando de pronto, muy adelante, muy lejos.

La situación económica de mi familia es normal, o sea en una situación económica [...], pues cómo le digo, en este momento no muy bien, ni muy mal, o sea, ahí como sobreviviendo; no somos desplazados, ni afectados por conflicto armado.

El acceso en mi barrio es por la calle, hay poco espacio para los peatones, hay una parte en la que los buses no pueden pasar, por ejemplo, la ruta de bus, pasa, por una parte, la otra ruta pasa por otra, y ya lo otro es ya aparte, para que nosotros podamos caminar, o sea son partes para ellos, y ya pues las motos y los carros pasan igual por donde uno camina.

Mi institución educativa

Físicamente es muy buena, es muy grande, tiene su cancha, hay algunas partes peligrosas, en la parte de los morritos, pero allá no nos dejan subir, solo para dar las vueltas en educación física y muchas veces no las damos, porque por lo que nos da miedo caernos, o el profesor dice, que de pronto, entonces no, nada más no nos pone la parte de la cancha o en todo el colegio, menos ahí.

Cuenta con señalización, por ejemplo, para conservar la derecha, para caminar, las escaleras tienen antideslizantes, es un lugar seguro, ya el que se ponga así a correr, y se ponga a deslizarse ahí, y ya sabe que corre el riesgo de caerse o aporrearse ahí bobamente.



Análisis de la narrativa

A partir de la información brindada en la narrativa, se puede extraer varios aspectos de análisis, como la autopercepción, lo socioafectivo, el aprendizaje, la actitud docente, el acompañamiento y los acontecimientos.

En relación con la *autopercepción*, en sus narrativas, Silvana reconoce que tiene una necesidad educativa (NE) que la ha acompañado desde su nacimiento, pero que esta a su vez se ha convertido en una motivación en todos los aspectos de su vida. En cuanto a su trayectoria académica, esta NE le ha impulsado a cumplir metas, como pasar de un grado a otro y practicar algún deporte, una postura que se aleja del modelo rehabilitador, con el cual las personas que la rodean, han sustentado que ella no puede ser autónoma, entendiendo su discapacidad como “un conjunto de deficiencias, limitaciones y dificultades” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017, p. 18).

No obstante, desde su mirada, la discapacidad se convierte en un sin número de posibilidades, es decir, que ella se percibe y se proyecta a los demás desde sus capacidades y sus fortalezas, sabe hasta dónde es posible llegar, identificando sus límites, los aspectos propios de su personalidad que son susceptibles de mejora, como lo es la agresividad, e identifica los momentos en los que puede requerir ayuda.

El siguiente aspecto, el *socioafectivo*, respecto al cual se observa que Silvana es una persona solitaria, con poca credibilidad de los amigos, pues al parecer sus experiencias no le han dado muy buenas referencias de lo que socialmente se puede interpretar por amistad, ya que hace referencia a este vínculo, como una relación donde finalmente se reflejan las mentiras, la envidia, el egoísmo y las intenciones de dañar a quien, por algún tiempo, se le considero ser amigo(a). De allí, que exprese no tener amigos, prefiriendo llamarlos conocidos y dejarlos mejor en esa posición.

Continuando con el aspecto de *aprendizaje*, Silvana manifiesta que todas las asignaturas le agradan, hay algunas con las que tiene mayor afinidad, ya sea por sus contenidos,



por el docente que la orienta o por gustos personales, y con otras, con las cuales tiene dificultad, lo cual se asocia a su necesidad educativa, con la complejidad para comprender los contenidos propios de la asignatura (inglés), pero aún con la dificultad que esta le representa, se convierte en una meta, siempre que reconoce que aprender y comprender otro idioma abre posibilidades en su futuro.

Además en sus narrativas, es evidente que las estrategias utilizadas en general para todas las asignaturas no son las adecuadas, no solo para ella, sino para sus compañeros/compañeras, ya que estas se basan en la transcripción de saberes en el cuaderno, y poco en poner en práctica los conocimientos, explorar, experimentar, analizar y reflexionar; igualmente enfatiza en la poca mediación de los/las docentes que orientan cada asignatura, por lo que se resalta la importancia que

Los maestros conozcan sobre los perfiles de funcionamiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes con discapacidad, y sus necesidades en los distintos niveles educativos. Esto les permitirá comprender mejor no solo la situación de sus estudiantes, sino la manera como pueden agenciar diversos apoyos para potenciar su aprendizaje (MEN, 2017, p. 29).

Ya que como se expresa en la narración, algunos contenidos son de difícil comprensión, en este caso se requiere por parte de los docentes implementar diversas estrategias que puedan posibilitar la comprensión, rompiendo las barreras que dificultan el aprendizaje, a través de la aplicación de ajustes razonables que reconozcan formas de aprender y autorregular a cada estudiante, y no solo aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

En cuanto al aspecto que relaciona *las actitudes docentes*, ella narra cómo una profesora de educación primaria la discriminaba, no por su discapacidad, sino por su color de piel, lo cual conllevó a su deserción escolar. En relación con su educación secundaria, las actitudes docentes transcurren



generalmente con apoyo, respeto y reconocimiento de derechos; aunque también narra que hay profesores/profesoras que “aprueban” prácticas de rechazo, discriminación o exclusión que ejercen otros compañeros y compañeras, con su silencio, indiferencia, no gestionando acciones que inviten al respeto y la aceptación de la diferencia, normalizando así estas segregaciones.

A propósito del aspecto denominado *acompañamiento*, Silvana expresa que posterior a la experiencia negativa que le llevó a interrumpir sus estudios, en la nueva etapa que inicia en el municipio del Bagre, encuentra acompañamiento afectuoso e inteligente, por parte de la psicóloga de su nueva institución educativa, quien le brinda suficientes herramientas para que pudiera avanzar en el proceso educativo, adquirir nuevos aprendizajes significativos y, por ende, tener una excelente experiencia educativa. Este acompañamiento de la docente de apoyo marca su proceso educativo siempre que

Los ambientes de confianza potencian la responsabilidad en las acciones de los estudiantes, su participación en la organización y creación de normas para la convivencia, permitiendo hacer del error una posibilidad de aprendizaje. Esto lleva a darle confianza y seguridad a la persona para que actúe con confianza y se enfrente a la búsqueda de soluciones responsablemente (Correa, 2014, p. 132).

En lo que se refiere a su formación en la educación secundaria, expresa algunas dificultades, siempre que algunos y algunas profesores y profesoras, como se mencionó anteriormente, han normalizado actitudes de maltrato por parte de los estudiantes, situación que repercute en la motivación y orientación al logro, situándola en riesgo de deserción, hecho que se refleja en ausencias repetidas, que derivan en consecuencias no positivas en su proceso académico.

Otro aspecto relevante que manifiesta en su narrativa es su percepción sobre la no implementación de estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para que se dé un óptimo proceso de comprensión de los contenidos, y para que Silvana



avance de una manera más satisfactoria y significativa, en consideración con una escuela incluyente, que garantice que sus estudiantes, independiente de cuáles

Sean sus condiciones personales o sociales, puedan aprender al máximo de sus capacidades y participar de la vida escolar en un contexto común, sin deterioro de su identidad y de su autoestima; no se trata de incorporarlos en la escuela pensada para “alumnos normales” que de cierta manera aceptan que los niños diferentes estén en su salón de clases (Correa, 2014, p. 25).

En este sentido, en la narración también se evidencia ausencias en el proceso educativo de Silvana por parte de la docente orientadora, como profesional que desde su formación ha adquirido estrategias cognitivas y procedimentales.

Durante su trayectoria también referencia algunos *acontecimientos*, como lo fue el traslado al municipio del Bagre, en donde encontró apoyo psicológico y académico, logrando que se referencie como una experiencia significativa, al decir que en este lugar era “donde sacaba buenas notas”. En contraste, en la institución actual, menciona una situación de violencia verbal por parte de sus compañeros, razón que la motiva a manifestar que es importante que en las instituciones educativas se den reflexiones en torno al respeto y la empatía, siempre que, según su experiencia, se aplique sanciones y “anotaciones” que aporten a la transformación de estas prácticas o lenguajes, puesto que no los invita a pensar: ¿cómo se sentirían en su lugar? Por lo cual, es importante que se propendan por generar acciones de reconocimiento a la diversidad e identidad personal, siempre que

Hay diversidad de niños y familias al pertenecer cada uno a diferentes culturas, ambientes, sectores sociales, características personales, por lo cual, al centrar la atención en el tema de la diversidad, una vez identificada, es necesario referirse a que existe una identidad que nos hace ser únicos respecto a los



demás, y que ubica a la persona dentro de la sociedad donde es diferente por sus características físicas, formas de expresarse e interactuar que establece con los demás. Las diferencias permiten observar la esencia de cada ser humano (Correa, 2014, p. 149).

Porque así se avanza en el reconocimiento de cada persona como sujeto de derechos.

Finalizando con los aspectos relacionados a su *proyección e intereses*, los cuales se relacionan con el proyecto de vida. Al respecto Silvana sueña con ser médica o especialista en ciencias forenses, reconociendo que, para ello, ha de estudiar en la universidad, y se proyecta en lo laboral como forma de sustentar sus gastos. En correspondencia con sus intereses, narra con agrado su gusto por el deporte, en especial el fútbol, el cual le brinda esparcimiento durante su tiempo libre, razón por la cual se proyecta ingresando a una escuela de fútbol, en donde lo pueda practicar. Esta narración es relevante, porque invita a reconocer que las personas con necesidades educativas pueden proyectarse y reconocerse desde el lugar que ocupan en el mundo, desde su otredad y como sujetos con las mismas oportunidades de acceso y desarrollo que todos.



Narrativa trayectoria en educación secundaria (grado octavo)

Presentación

En esta narrativa un joven, que cursa el grado octavo, habla de sí mismo desde la singularidad de su lenguaje tímido, cargado de significados, a través del cual presenta sus experiencias y trayectoria educativa, y sobre cómo estas se entretajan sus necesidades educativas.

55



Narración

Estudiar con baja visión-audición

Misael comienza a dialogar sonrojado, la mamá se aleja para que hable. Sobre la narrativa de su mamá (reporte de pérdida de una asignatura), él expresa: yo me sorprendí todo, porque uno... ¡yo, me esforcé mucho para pasar esa materia! Yo, pensando, pensando por qué yo había perdido, tratando, tratando de... [mamá Interrumpe y dice: perdió la materia y ¿qué fue lo primero que usted hizo?] me puse a llorar, [baja la mirada], esa es una de las materias en las que yo faltó, porque es una vez a la semana, y entonces yo pensé que tenía varias, varias casillas sin nada, entonces, yo pensé eso, ¿por qué faltó? Por las citas, por las revisiones.

En esta materia, me da miedo con los balones, me da miedo porque los veo un poquito más cerca o un poquito más lejos, entonces a mí sí me da un poquito de miedo, pero yo sí trato de hacer la actividad que estamos realizando. Ser un crack, eso depende, depende [...], por ejemplo, nosotros estábamos jugando voleibol, en ese soy un poquito bueno, nosotros hacíamos diferentes actividades, béisbol... todo eso. Una actividad que yo no fui, jugaron dizque fútbol americano, en el béisbol, pues [silencio], a mí sí me da un poquito de miedo el balón, pero yo me trataba de [...], como de hacer en una buena posición para que no me diera miedo y no me diera en la cara, donde pueda ver dónde va a caer el balón y el movimiento que voy hacer. Por ejemplo, el profesor, él nos ayuda un poquito, haciéndonos buenos movimientos, él nos explica muy bien, cómo hay que realizar, cómo hay que poner las manos, cómo hay que poner los pies y todo eso.

Yo me tengo que acercar mucho el tablero, mi silla algunas veces no está cerca al tablero, algunas veces los compañeros se sientan al frente, pero le digo el profesor y me pasa para delante, todos mis compañeros saben que tengo dificultad para ver desde lejos, a veces me da como no estudiar, pues [...] muchas cosas [mira la mamá], a veces ellos piensan que yo no soy capaz de hacer eso, pues ellos no han dicho, pero yo pienso eso, pues, yo no les digo que no me ayuden, sino que



me voy aislando poquito a poquito [...]. Con los profesores, sí le pido ayuda, pero los profesores [...] ya me dicen si me pueden ayudar, los compañeros[...] pues, una me dijo que, que, si no era capaz que le dijera a un compañero, y yo lo entendí como que me lo hiciera.

Yo faltó mucho y cuando yo no voy, los profesores me ayudan y me dicen, que le pida a un compañero, que le preste el cuaderno y le tomé fotos, y ellos me dan un poquito más de plazo, algunos explican la clase anterior que dieron, pero otros siguen así, dando su clase normal, entonces se me dificulta comprender un poquito.

Los profes podrían escribir un poquito más grande, porque [...] algunos, no todos, escriben muy pequeño, cuando son videos o diapositivas, si es un poquito más fácil, por los colores. En mi colegio los tableros son blancos, [...], hay un salón que es un tablero eléctrico, en esa pantalla si veo un poquito más, ahí si la letra es de igual tamaño; porque la forma influye más o menos, una letra mejor es una letra más legible, más abierta, la cursiva es difícil.

En el colegio deberían quitar las materias que no sirven, porque es como un desperdicio de tiempo, deberían explicar un poquito más [...] y ya, yo creo que sería eso. En lengua me siento incomodo, por [silencio prolongado], si porque no entiendo, en cambio inglés y tecnología me gustan, en tecnología digitamos en el computador... y la de inglés, es como a mí se me dificulta un poquito el inglés, entonces me gusta para practicarlo mucho.

Con el Covid-19, me he sentido mal, porque mandan muchos trabajos, y uno no, como uno no está en clase, entonces no le explican, entonces uno tiene que hacer el trabajo con cosas de internet y todo eso, no hay profes acompañando, a mí me gusta mucho estudiar, a me gustaría ser arquitecto.

Una dificultad es que en el salón [...] la luz pega, pues en un sitio donde uno tiene que ver, que hay una frase, entonces esa luz no deja que vea y en los exámenes escritos, yo me acerco un poquito más, cuando el examen es en el dat quick es más fácil, pero el tiempo es el mismo tiempo para todos, si no termino me dan un poquito de tiempo [...] en unas áreas, no en todas.



Los compañeros

La verdad, yo no me acuerdo de primaria [...]. pero estaba en segundo, y había hecho un dibujo, entonces un compañero se me arrimó como a que le mostraré el dibujo y yo le puse la mano encima, encima del cuaderno [muestra que tapó el dibujo], entonces el compañero llegó con el lápiz y me chuzo la mano. Ahora, por ejemplo, los compañeros me prestan los cuadernos para desatrasarme y todo eso, si me atraso un poquito, le digo al compañero de al lado que me dicte el pedacito que me faltó. Y así [...], yo no he tenido como un encuentro con la docente orientadora, así para explicarme todo eso, o decirme cómo vamos a hacer eso, eh hh [...], pero bueno.

Yo casi no me relaciono con los compañeros, porque yo trato de estudiar... de no ir a clase como a recochar y de todo eso, yo no tengo amigos, tengo es compañeros, pero muy poquitos, la diferencia es que los compañeros solo son en el colegio y los amigos uno también sale a caminar con ellos, y todo eso y comparte más. Cuando ponen trabajo en grupo, yo trato de seguirle la corriente a ellos, de idear ideas que ellos puedan entender un poquito más, pero el líder es otra persona, yo no soy el líder.

Análisis de la narrativa

A partir de la información brindada en la narrativa, se pueden extraer varios aspectos de análisis como son el socioafectivo, la actitud docente, recursos, aprendizaje, respuesta adaptativa y los acontecimientos.

En relación con aspecto *socioafectivo*, Misael manifiesta tristeza al narrar que se puso a llorar por la pérdida de una materia y con su lenguaje corporal, al revivir ese momento, bajando la cabeza y guardando silencio, durante la narración. Esta emoción invita, a quién la vive, a resguardarse y protegerse ante posibles daños; al mismo tiempo, posibilita la discriminación o utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción, lo cual se observa cuando reflexiona



sobre si la causa de perder la asignatura, son las ausencias a causa de sus citas médicas.

Aquí es importante resaltar que, si bien no es la causa de este evento, es una oportunidad que le lleva a generar reflexiones sobre los orígenes y razones de sus emociones. Ahora bien, este aspecto se relaciona con la gestión de emociones, la cual es un proceso de aprendizaje que lleva a la autorregulación, siempre que las personas, con un óptimo desarrollo de su inteligencia emocional.

El segundo aspecto es la *actitud docente*, Misael expone que sus profesores explican las actividades a realizar, ejemplificando las actividades, y propician acciones de apoyo entre pares. Sin embargo, deja entrever que los profesores y las profesoras pasan por alto su necesidad educativa, sin considerar los patrones de aprendizaje y los ajustes razonables que posibiliten y garanticen a todos los estudiantes (y no solo a él) desarrollar las competencias, y que le permitan el disfrute de su proceso educativo.

Tercer aspecto, los *recursos*, estos corresponden a los materiales que son esenciales en la diada enseñanza y aprendizaje, los cuales desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) cumplen la tarea del

Diseño universal del aprendizaje (DUA) en la educación es un tema que en los últimos años ha sido eje de gran interés para el campo educativo: las construcciones socioeducativas en relación con la diversidad, la diferencia, la inclusión, la exclusión, la flexibilización de los currículos y el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje asientan una variedad de perspectivas que constituyen un reto significativo para los sistemas educativos (Restrepo, 2018, p. 40).

En relación con lo narrado, un recurso que posibilita la representación de la información para todos los estudiantes es el tablero digital y el uso de presentaciones digitales, los cuales permiten a todos/todas) los/las estudiantes



acceder a la información, siempre que estos sean sistemas aumentativos. En este caso específico, favorece la visualización del contenido expuesto; por el contrario, estos recursos no siempre son usados, lo que se suma a una representación escrita poco legible (al usar tableros tradicionales), es decir, no se considera el tamaño, tipo, contraste de la fuente, en relación con la ubicación de los estudiantes frente al tablero y la luminosidad del aula.

Por lo cual, los aspectos de actitud docente y recursos dejan interpretar que aún hay metas por alcanzar en la institución educativa de Misael; en relación con los ajustes razonables que faciliten el aprendizaje, los cuales, según Correa,

"[...] han de sustentarse en el conocimiento de la necesidad educativa del estudiante, [...] del análisis del desarrollo del [este] en términos de necesidades, intereses y expectativas [y del reconocimiento] de los apoyos requeridos y las áreas del aprendizaje que requieren mayor acompañamiento" (2014, p. 117).

El cuarto aspecto por analizar durante la trayectoria educativa de Misael corresponde a los *aprendizajes*, en relación con estos, él expone que se siente incómodo en una asignatura más que en otra, porque en la primera no entiende, en cambio en la segunda desarrolla una actividad de su interés. Esto da cuenta de la importancia del placer en el proceso del aprendizaje, el cual se relaciona con la motivación, como elemento que impulsa al estudiante a gestar intereses respecto a aquello que quiere aprender, favoreciendo que las personas alcancen los objetivos deseados, a pesar de las dificultades, que son interdependiente a factores cognitivos y afectivos, los cuales en conjunto favorecen el aprender más allá del almacenar, comprender o categorizar.

Desde lo extrínseco, esta motivación corresponde a las múltiples experiencias que por parte del docente se brindan, es decir, a la puesta en escena de metodologías activas que inviten al juego, la interacción y cooperación, pero que a la vez que activen los canales sensoriales, lo que es equiparable con el reconocimiento de patrones de aprendizaje, y que



consideren el error como un medio para reforzar expectativas de éxito (que en la narrativa se observa, cuando expresa que la asignatura de inglés le gusta porque lo reta). Estas experiencias han de proporcionar bienestar, alegría y placer para disponer al sujeto a nivel cognitivo y así obtener mejores resultados.

Continuando con el quinto aspecto, el cual se refiere a la *respuesta adaptativa*, es observable como el joven expone ser consciente de los eventos que le dificultan el aprendizaje: estar lejos del tablero en el aula y una ubicación inadecuada en los juegos de educación física; y el malestar o desmotivación al percibir que sus compañeros dudan de sus capacidades. Ahora bien, al expresar las acciones que ha identificado, permite intervenir estas situaciones, siendo así necesario buscar una posición que le dé una buena visual del balón, para evitar que este le golpee en la cara; capacidad adaptativa que también es observable, cuando expone que él requiere ubicarse al frente del tablero y genera estrategias para hacerlo (hablar con el docente para que lo ubique al frente).

Finalizando con *los acontecimientos*, el cual se centra en la experiencia acaecida con la emergencia sanitaria por el Covid-19, en la cual las instituciones educativas cerraron sus puertas y, por primera vez en su historia, la generación presente vio migrar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje a la digitalidad. Situación que marginó a niños, niñas y jóvenes de sus amigos, del patio de juego y, por su puesto, de la interacción saber-maestro/maestra-estudiantes, que si bien, como el mismo Misael ha manifestado, no siempre es motivante, es el modelo con el cual siempre se ha aprendido, se ve desbocado a las pantallas, esta vez no para divertirse en línea, sino para estudiar. Agrega la UNESCO:

Importantes avances e innovación en el área de educación a distancia, mediante la utilización de tecnologías durante las últimas semanas, más que en cualquier otro momento. Sin embargo, aún existen importantes desafíos para garantizar la calidad con equidad e inclusión, teniendo en cuenta a los grupos de población más vulnerables y marginado (2020, p. 1).



Sin embargo, no todos/todas cuentan con las herramientas para acceder; además que “[...] para los niños con dificultades de aprendizaje, [...] encontrar la motivación propia para trabajar de forma independiente frente a una computadora es un gran desafío” (Informe GEM, 2020), por lo cual Misael dice que se siente mal con esta modalidad, siempre que los trabajos escolares hay que abordarlos independientemente, sin acompañamiento de las/los docentes; sin embargo, a pesar de este acontecimiento, también afirma que su gusto por estudiar y la meta de “ser arquitecto” siguen intactas.



Narrativa trayectoria en educación media (grado once)

Presentación

La narrativa de Juan presenta su condición de discapacidad y a partir de ella ilustra su trayectoria educativa reconociendo sus limitaciones y logros, y en este proceso la importancia de las diferentes personas que lo han apoyado.

Narración

Soy Juan, 16 años, y siempre he estudiado acá, tengo discapacidad visual que consiste [en] hipertensión craneana, estrabismo, astigmatismo [...]; en fin, una serie de problemas, hasta que no me recupere de la epilepsia, no puedo recuperar mi visión, porque [la] hipertensión craneana la ataca de una u otra manera. También tengo Trastorno del déficit atencional con hiperactividad (TDAH).

Desde muy temprana edad empecé a sufrir de la vista, empecé a estudiar cuando tenía cinco años, lo digo de todo corazón, me encantaba y me encanta estar allí, en el colegio, aunque no pueda dar mucho de mí, así me sienta débil, débil y muchas veces



con dolor, compartiendo con mis profes y mis compañeros, y haciendo trabajo en equipo, estoy en once, pero he sufrido mucho, pero mucho, para llegar hasta aquí.

Falto mucho a clases, por asistir a mis citas con especialistas, pero voy a clases así sea un ratito, porque estar en el colegio es mi mejor terapia para estar bien, estar con mis compañeros haciendo trabajos en grupo y compartiendo con mis profes.

Tengo todo el apoyo de mis padres; mi mamá, ella va al colegio y lleva las instrucciones de los especialistas, busca a todo los profes y les dice lo que dice el médico, para [que] me hagan las evaluaciones por partes o me las cambien de fecha, porque tengo cita o les dice para que le expliquen a ella alguna duda que tenemos sobre un tema de clase, porque como faltó mucho, y luego ella me explica aquí en la casa, busca videos en Youtube y contenidos en Google para ayudarnos y poder aprender bien los temas, los compañeros del salón también me colaboran, porque me prestan los cuadernos y vienen a mi casa a hacer los trabajos en grupo que dejan para hacer en la casa, y también le cuentan a mi mamá sobre los temas que explican en clase y las tareas que dejan cuando yo no estoy.

Me motiva el aprender cosas nuevas, ser mejor persona y en un futuro cercano compartir mis conocimientos con otras personas.

De estudiar, me gusta aprender a expresarme bien para defenderme en momentos puntuales de la vida, me gusta en especial física y tecnología, descubrir cosas nuevas, medir distancias, también me gustan matemáticas, química y el inglés. Aunque el inglés es complicado, porque como se escribe no se pronuncia. Física, química y matemáticas me gustan mucho, pero son materias de mucha concentración y no de memorizar.

Quiero terminar mi bachillerato, aliviarme con la ayuda de mi Diosito lindo, superarme cada día más y estudiar tripulante o piloto de avión.



En sí, recuerdo mucho el temor [de] pasar de primaria a un bachillerato, sentía que iba a ser rechazado tanto por mis compañeros como [por] mis profesores, pero fue más el miedo, porque hasta el día de hoy, me han demostrado apoyo, acompañamiento y mucho, pero mucho, valor para que yo salga adelante, progrese y pueda ser alguien en la vida, y todos a mis sueños se hagan realidad. Fue duro pasar de la escuela al colegio, dejar mi niñez, a pesar de que mi juventud ha sido de cita en cita. Muy agradecido por todo lo que soy y llegaré a ser.

Me gusta mucho estar en el colegio con mis compañeros y con mis profes, y la forma en que mis profes se preocupan por mí, porque yo salga adelante, como sentarme adelante, fotocopias en letra grande y estudiar por audios. La profesora que más me dedica tiempo es la profesora de química, ella me explica hasta que yo entienda y me hace las evaluaciones en la mañana o en mi casa después de clase, para que yo me concentre, mi mamá organiza con ella para que me evalúe los temas por partes. Me gusta aprender y compartir lo que sé con los demás, sin egoísmos.

Vivo en un corregimiento de un municipio, como a tres horas de Medellín y me toca ir con mis papás [a] las citas a Medellín. Yo soy católico, como la mayoría de los de mi colegio y nos tratan igual a todos.

Análisis de la narrativa

Juan es un estudiante de grado undécimo de una institución educativa rural, en su diagnóstico se configura la discapacidad visual que consiste en hipertensión craneana, estrabismo, astigmatismo; además, tiene epilepsia refractaria y TDAH, pero siempre quiere aprender y estar en el colegio con sus compañeros y profesores, en este sentido el acompañamiento de la familia le ha brindado seguridad en sus actuaciones, Angulo et al., dan a conocer que “[...] el tratamiento psicoeducativo con la familia del sujeto permite una comprensión de habilidades de aprendizaje y sociales” (2015, p. 103).

65



En torno a los acontecimientos, se puede apreciar que a Juan le gusta estudiar, disfruta estar en el colegio, con sus compañeros y profesores, asume su condición y expresa que, aunque no pueda explotar al máximo sus capacidades, y aún con indisposición física, asiste “a raticos” y quisiera asistir todos los días a su colegio y trabajar en equipo con sus compañeros y estar al lado de sus profesores. En su narrativa, se evidencia cariño hacia ellos, sus compañeros de clase y “profes”.

Otro acontecimiento a resaltar en el trayecto educativo de Juan es el paso de primaria a bachillerato, sentía miedo a ser rechazado por sus compañeros y profesores, Juan comenta que fue todo lo contrario, porque ha recibido mucho apoyo de ellos, resalta que han sido una influencia positiva para creer en sus capacidades, en que puede realizar sus sueños y salir adelante.

Juan valora que los profesores se “preocupen” por él y que hagan adaptaciones y flexibilización para que pueda avanzar; respecto a esto, menciona que en el salón lo ubican adelante, cerca al tablero; que sus fotocopias son en “letra grande” y cumple con lecciones por audio. Es de resaltar la autopercepción que tiene de sí mismo, lo que permite que en su rol de estudiante, se trace metas para el logro académico.

Respecto al acompañamiento, Juan narra que tiene todo el apoyo de sus padres, su madre es quien lo acompaña en el proceso educativo, busca a todo los “profes” para recibir instrucciones para los especialistas que atienden al hijo y al mismo tiempo les sobre que estos han dado para el manejo en el colegio.

Juan expresa que todos los profesores comprenden su condición, dosificando y flexibilizando sus evaluaciones; narra que por sus frecuentes inasistencias a clase por sus citas médicas y se quedar atrasado en los exámenes, su madre entonces solicita explicaciones a los “profes” de las temáticas en las que se ha avanzado en su ausencia, o sobre dudas al respecto.

La madre cumple un rol fundamental en el acompañamiento educativo a su hijo, le explica en la casa, buscando videos en



Youtube y contenidos en Google para apoyarlo y que pueda aprender bien los temas. Este aspecto, el uso de las TIC ha sido una herramienta importante, según López y Yotagrí, con “[...] los recursos [que] sirven para desarrollar nuevas fórmulas relacionales o proporcionar formatos múltiples y diversificados de acceso al conocimiento” (2019, p. 130), características necesarias en la condición de discapacidad. Valora la colaboración de sus compañeros de clase, ya que ellos le prestan los cuadernos y comentan lo que se hizo en clase y las tareas que dejaron, mientras estaba en sus citas y exámenes.

Analizando el aspecto de expectativas, podemos resaltar que a Juan lo motiva tener nuevos aprendizajes, ser mejor persona y compartir sus conocimientos con otros seres humanos. Él narra que una de las cosas que más le gusta de estudiar, es aprender a expresarse bien para “defenderse en la vida”; esto lleva a inferir su capacidad de proyectarse, haciendo uso del lenguaje estructurado, que evidencia por la riqueza de su léxico, lo cual le permitirá expresarse en cualquier contexto a su edad y en su vida de adulto.

Juan expresa su gusto por las asignaturas de física y tecnología, descubrir cosas nuevas y medir distancias; narra que también le gustan las matemáticas, química e inglés. Pese a esto, resalta que ese idioma extranjero le resulta complicado, porque su escritura y pronunciación son diferentes.

Juan muestra preferencia por las áreas de física, química y matemáticas, pero expresa que se le presenta algo de dificultad, porque sus contenidos requieren mucha concentración y poco uso de la memoria, esto es un reflejo de la autopercepción, de saber dónde presenta debilidades y fortalezas y qué debe hacer para superar las últimas.

En cuanto a la actitud docente, Juan narra que, aunque todos sus “profes” se preocupan mucho por él y por su aprendizaje, la profesora que más le dedica tiempo es la profesora de química. Dice que ella le explica hasta que él entienda y le hace las evaluaciones en la mañana dentro del colegio, o en su casa después de clase, narra que allí se concentra más, porque lo dejan con “la profe” en el comedor, su madre



monitorea cómo está haciendo las cosas y acuerda con la docente para la dosificación de temas en los exámenes. Situación que evidencia la capacidad de reconocer y valorar la dedicación que realizan sus profesores para apoyar su aprendizaje.



Narrativa familia trayectoria en educación (discapacidad múltiple)

Presentación

La madre narra su experiencia con su hijo que presenta discapacidad múltiple, resalta el acompañamiento de diferentes profesionales para el diagnóstico, intervención y orientación en el manejo comportamental y de aprendizaje.

Narración

Matías nació de 33 semanas de gestación, a causa de una macrosomía fetal, hubo parto instrumentado con sufrimiento fetal, lo reanimaron, estuvo seis días en cuidados intensivos. A causa de esto, le realizaron tac y resonancias magnéticas, donde salió como resultado una hipoxia; a partir de esto empezaron a verlo una serie de especialistas: neurólogos, genetistas, pediatras, neumólogos, terapeutas físicos.

Empezó su época escolar en el preescolar Comfama, tenía dos años y medio. Hablaba poco, era un niño excesivamente explorador; empezaron también las quejas, Matías empujaba, quitaba juguetes



de una manera brusca; se le dificultaba la comunicación verbal, su manera de hacerlo, de comunicarse más fácil era llorando, o con pataletas o algo agresivo; fuimos remitidos a psiquiatría, [en] donde fue diagnosticado con ansiedad. Continuó sus estudios entre quejas, sanciones, felicitaciones por mejorar durante semanas y terapias de lenguaje, entre otros. En Comfama sus profesoras siempre fueron empáticas, amables y de la mano con nosotros sus papás, y profesionales, avanzábamos de forma positiva.

Inició la primaria, aun con falencias en su comunicación verbal, elegimos un colegio parroquial privado, fue en esa institución, en donde conocimos la exclusión. Matías tuvo cambios significativos ese año, cambios, bueno, cambió de colegio, eran más horas de estudio, era una diferente modalidad, ya no jugaba tanto, pues obviamente, ya estaba en primero, las cosas cambiaron un poquito; también nació su hermana, o sea que dejó de ser hijo único, para ser hermano mayor.

Estos cambios alteraron aún más su comportamiento, y su actual profesora, no supo manejarlo, me recomendó un colegio especial, así nos decía, simplemente nos dijo, no puedo controlar a Matías. En esta Institución, nunca nos hablaron de algún tipo de ayuda o de alguna psicóloga del colegio, solo nos dieron a entender que ese no era un lugar para él, que él necesitaba otro tipo de colegio, en este colegio duró tres meses, decidimos retirarlo con una profunda tristeza e impotencia, en los papeles de retiro que nos entregaron decía en el motivo que había un cambio de residencia, obviamente esto era totalmente falso.

Busqué un colegio público donde, donde lo recibieron, empezó muy contento, muy animado, nosotros también teníamos expectativas diferentes respecto a este colegio, inmediatamente pedimos citas particulares con un psiquiatra, ya que en la EPS estaban un poco demoradas, el psiquiatra lo medicó con respiridona, empezamos otra serie de terapias ocupacionales, del lenguaje, estábamos dispuestos a que Matías estuviera lo mejor posible y que en este colegio le fuera mejor.



Eh, también, también este año hubo algunas dificultades; Matías en ocasiones se tornaba agresivo, mordía, golpeaba, no sabía manejar muy bien la frustración, eh, la profesora Eliana, en este caso siempre fue muy amable, pero también manifestaba su preocupación por lo que pudiera ocasionar en el aula de clase. Por recomendaciones de la psicóloga y coordinadora del colegio, el papá, pues ya que yo tenía una bebe recién nacida, el papá debía acompañarlo durante las últimas horas de la jornada. Matías estudiaba en la jornada de la tarde, el papá siempre debía llegar a las 3 de la tarde hasta las 5:45, que terminaba su jornada escolar, este era el tiempo en que él más ansioso se ponía, y podría ocasionar algún tipo de dificultad con algún compañero. Esto fue más o menos durante casi todo ese medio año, ese resto de medio año, donde el papá asistía puntual todos los días a clases en las últimas horas.

Matías aprendía a la par con los demás compañeros, en lo único que le dio un poquito de dificultad fue en la lectura, estaba un poquito quedadito, por lo cual el papá y yo decidimos que repitiera primero, redactamos una carta, se la entregamos al rector, manifestándole esta decisión, efectivamente inició otro año escolar, primero, pues, nuevamente con la profesora Luz Elena, estaba siendo medicado, estaba en terapias, tenía momentos de descontrol, de frustración que eran pues un poco complicados de manejar.

Afortunadamente esta profesora fue de gran ayuda, fue un gran apoyo, nunca la voy a olvidar; ella, ella me ayudó muchísimo con Matías, ella sabía en qué momento él se iba a frustrar, entonces ella le ponía otra actividad, lo quitaba de pronto de lo que estaba haciendo y le decía, ven Matías acompáñame botamos la basura, ven me acompañas y trapeamos; cambiaba radicalmente la situación en el momento, entonces todo funcionaba tranquilamente, él se calmaba y continuaba, en el colegio nos brindaron un aula de apoyo, [en] donde asistía varias veces en la semana, iba a este salón donde una psicóloga estaba con él y otros niños de otros grados con algún tipo de dificultad; entonces, todo marchaba muy bien, nos felicitaban pues, por el acompañamiento y por los avances que Matías estaba teniendo.



Continuamos con terapias, continuamos con neurología, con psiquiatría, le hicieron una resonancia, la última que le hicieron, donde salió un quistecito, por lo cual nos remitieron al neurocirujano, este día me enteré cuando estuvimos en la cita con el neurocirujano, nos enteramos de que la lesión que Matías tuvo en el momento de nacer fue, fue fuerte, donde, donde él me manifestó que Matías era un milagro, por decirlo así, ya que podría estar sin caminar, sin hablar, quizás, o sea tendría un bebe, no un niño corriendo por todos lados, estudiando, bueno, así como es él. Entonces, este día nos enteramos que lo que pasó en el parto, fue realmente complicado y también que ocurrió un milagro, por decirlo así, somos bendecidos.

El grado primero lo terminó satisfactoriamente, con mención de honor, fue un año muy bueno; iniciamos segundo, en la misma tónica, muy bien, a la par con profesionales, le tocó la misma profesora, me alegró muchísimo eso; también, fue un año muy bueno, la coordinadora nos felicitó. Estaban muy, muy contentos, muy contentos con el cambio de Matías, bueno, no hubo más quejas así importantes, no hubo nada de eso, entonces todo estaba funcionando muy bien, estaba aprendiendo muy bien, a veces tiene algún tipo de obsesión con algo, digamos en este grado no olvido que, que tenía como una obsesión con las correas, con estársela poniendo, quitando, poniendo, quitando, mirándole la correa a los compañeros, mirándole, pero son cosas que coge como por un tiempo y las deja. Se lo comenté al psiquiatra y me dice que es normal en él, que, que eso va pasando y que en algún momento dejará de tener pues ese tipo de comportamientos.

Para el grado tercero nos cambiamos de residencia, por lo cual tuvimos que retirar a Matías de la Institución Gilberto Echeverry Mejía, en este caso con muchísima tristeza de dejarlo, ya que allí nos brindaron demasiada ayuda, demasiado apoyo, tenemos recuerdos muy, muy bonitos de esta institución y de la profesora Luz Elena. Bueno llegamos acá, al Colegio María Cano, [en] donde, continuamos bendecidos, una excelente profesora, me gusta mucho.



Llegué con muchos miedos, se lo manifesté desde un principio, que después se volvieron como no tan, ósea, como que yo no tenía que temer tanto esto, porque Matías fue muy, muy bien aceptado; más fácil él era el que estaba poniendo sus trabitas por decirlo así, pero bueno, también la profe ha sabido darle muy buen manejo a esto; me encanta que a pesar del diagnóstico, porque el último diagnóstico que le dieron fue discapacidad intelectual, entonces, no lo ha tratado como tal, le enseña igual a la par que a todos y eso me gusta mucho, porque eso es lo que queremos el papá y yo, entonces la profe ya conoce en tercero, lo que aprendió, lo que no aprendió y como vamos hasta ahora.

Actualmente Matías tiene una serie de exámenes pendientes como lo es una prueba neuropsicológica para corregir su diagnóstico, ya que lo vio otro psiquiatra, otros psicólogos y terapeutas donde han visto en Matías, no, no el diagnóstico como tal de discapacidad intelectual, entonces necesitan hacerle este examen, continúa medicado, sí sé que la ansiedad continúa, porque es ansioso, se frustra muy fácil, pero bueno, entonces hasta ahorita vamos así, el psiquiatra me ha dicho que esto no es para siempre, que Matías siempre si va a tener de pronto un grado de ansiedad, pero como adulto lo va a saber manejar entonces, bueno aquí vamos, con la ayuda de Dios, sé que todo va a mejorar.

Análisis de la narrativa

La señora Yaneth es la madre de Matías, un niño de diez años que se encuentra actualmente en cuarto de primaria y que ha sido diagnosticado con ansiedad y discapacidad intelectual. Ella relata la experiencia de vida de su hijo y, a la vez, la suya y de su esposo que han estado todo el tiempo acompañándolo en todos los procesos y situaciones relacionadas con su comportamiento, salud, educación y relaciones interpersonales.

Por lo tanto, en esta narrativa se hace posible analizar aspectos de la vida de Matías y de sus padres tales como acontecimientos, actitud docente, acompañamiento, y expectativas por parte de los padres.



En cuanto a los acontecimientos, puede decirse que los padres de Matías han experimentado situaciones de gran importancia, desde su nacimiento con todas las complicaciones que allí hubo y el inicio de la presencia de médicos y especialistas en sus vidas, que se han ido haciendo constante hasta la actualidad.

Con respecto a lo educativo, la mayoría han sido experiencias positivas, en las que han encontrado aceptación y apoyo por parte de las docentes, demostrando que:

Cuando los maestros se acercan decididos a trabajar de la mano de los padres de estos niños, abren una puerta de esperanza que los lleva a reafirmar que la inclusión tiene sentido y luchan por mostrarles a los escépticos que sus hijos sí pueden y deben estar en las instituciones educativas compartiendo con todos los niños y niñas. (Suárez, 2014, p. 39).

Sin embargo, a excepción de una maestra que les sugirió llevarlo a una institución para niños especiales, lo cual les hizo sentir que su hijo no encajaba en aquella institución privada y se sintieron “excluidos”, según dice la madre. Empezando a percibir una brecha entre la parte educativa hacia Matías y la parte de contención hacia ellos como padres, sin ningún apoyo por parte de un profesional alterno, como es el psicólogo, que acompañaba los procesos educativos en aquella institución. Darse cuenta del “milagro” que es Matías, y de todo lo que puede hacer, a pesar de la fuerte lesión que sufrió al nacer, la llena de felicidad. Sin importar tener que continuar entre terapias de lenguaje, exámenes y especialistas.

Otro aspecto de análisis corresponde a la actitud de las docentes que ha tenido el niño, como directoras de grupo, en general han sido maestras empáticas y amables, en especial aquella que le enseñó en primero y segundo grado, que encontró las maneras sencillas, dentro de lo cotidiano, de ayudarlo a controlarse y de que se le disminuyera el estrés que le ocasionaban algunas actividades de clase.



Con respecto al acompañamiento familiar, los padres de Matías han estado con su hijo de forma constante durante su proceso educativo, lo que los ha llevado a tomar decisiones como el hecho que el niño repitiera el grado primero, por ser conscientes de que no estaba preparado para ser promocionado a un segundo grado; realizando acciones como quedarse con él en el salón de clase, como lo hizo su padre durante el grado primero; la participación sin falta a las actividades y reuniones agendadas por el colegio; además de recogerlo en el salón todas las tardes, para interesarse por el día a día del proceso escolar y preguntarle a la profesora: ¿cómo le fue a Matías hoy?

Por lo anterior, han sido reconocidos con menciones de honor en los diferentes colegios que han estado matriculados. En este acompañamiento familiar, “[...] la interacción comunicativa favorece la seguridad emocional, propia a los procesos de crianza y que favorece la superación de obstáculos que debe enfrentar en una sociedad” (Carvajal y Giraldo, 2020, p. 31). Situación que se observa en la familia como educadora desde la crianza y esto se refleja en el campo educativo. Actualmente, la madre y la docente de Matías cuentan con la maestra de apoyo de la institución para seguir brindando los apoyos.

El tópico sobre las expectativas que poseen los padres de Matías, se centra en que su hijo reciba un trato igualitario, que se le exija en cuanto a lo académico y disciplinario, como a los demás compañeros. Teniendo en cuenta, la recomendación hecha por el psiquiatra, de colocarle actividades más cortas, procurando que las realice con calma, y evitando que se frustre al creer que no es capaz de realizarlas.





Es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Narrativa madre trayectoria educación de su hijo (limitación visual)

Presentación

En esta narrativa una madre de familia narra su vivencia: un hijo con necesidades educativas, posicionándose frente a su rol, aportando significados a la historia que comparten y lo que implica asumir el acompañamiento para que su hijo desarrolle la autonomía.

Narración

En relación con la necesidad educativa que presenta Misael [...], básicamente, lo que le pasa es que como la cirugía lleva tan poquito, lleva seis meses, él tiene mucho cansancio visual; por ejemplo, pasa digamos una hora en el computador y ya tiene el ojito irritado, el tamaño de las letras, él tiene que estar ampliándolo, pues para poder como para acceder al trabajo, a la información, entonces él necesita, o sea, no puede estar tanto tiempo en el computador.

En este tiempo (Covid-19) ha sido difícil, incluso cuando empezamos, que nos mandaron los primeros trabajos, me tocó llamar a la doctora,



porque se irritó, se le hinchó el ojo, se le puso muy rojo, entonces yo me asusté y llamé a la doctora; entonces, la doctora nos hizo una consulta por el celular, por WhatsApp, le mandamos fotos, ya me lo medicó y ya empezamos el tratamiento y ya en cuestión de dos días, se le bajó la inflamación; entonces dijo la doctora que no estuviera tanto expuesto a los equipos, que una hora, media hora, por mucho, mucho una hora y eso sí lo hace, 40 minutos, media horita, y descansar para poder que el ojito no se le irritara. En relación con el colegio, solamente han tenido una video conferencia para explicar un poquito y es en ciencias, en matemáticas que es tan duro, no ha habido quién le explique, no han hecho videollamadas y nada de eso.

Tuvo un trasplante de córnea por queratocono, el queratocono avanzó tanto que le fracturó la córnea, y tuvieron que hacer trasplante, y en el ojito derecho tiene unos implantes de unos anillos corneales, desde más o menos desde los 3 años, o sea, ya lleva dos trasplantes de córnea; la primera hizo rechazó el año pasado, entonces en noviembre volvieron y lo operaron, volvieron y le hicieron trasplante.

Mira, lo que pasa es que él ha sido un sobreviviente toda la vida, o sea, el problema que él tiene lo ha sufrido todo el tiempo, porque lleva muchas cirugías no es solamente el trasplante de córnea, el implante anillos corneales, también le hicieron denoamigdalectomía con implantes de tubitos, porque no escucha bien, tampoco, entonces le implantaron los anillos, unos tubitos de ventilación; le sacaron las adenoides, porque no le dejan respirar bien, sufre de asma; el año pasado a mitad de año le sacaron la apéndice. Entonces él ha sido como un sobreviviente toda la vida, y aparte de eso sufre de alergias espontáneas, uno no sabe, él no es alérgico al pollo, y cuando menos piensa el pollo lo intoxica, él no es alérgico a algo y cuando menos piensa, entonces él ha sido un sobreviviente toda la vida.

Él no está acostumbrado a entrevistas, es una persona que se relaciona muy poco, poco habla, él habla muy poquito, conmigo es con la persona que más habla, porque el profesor me dijo que él era una persona que se relaciona muy poco, él es muy tímido y parte de que él quiere, él quiere estar al mismo nivel de todos los compañeros, entonces cuando alguien le quiere ayudar, se siente como que “si yo soy capaz”,



entonces más bien se aísla, como para que nadie le diga venga, “déjese ayudar”; entonces, él dice mamá es “pues es que yo soy capaz a mi ritmo, pero yo soy capaz, si me dicen, yo le ayudo o venga [responde]: “no, es que yo soy capaz”. Bueno, eso es lo que yo he de analizado con él.

Con los compañeros, recuerdo que había un compañerito que lo molestaba, no sé qué le decía, pero llegaba y gritaba, es que ese niño me molesta, pero él no me decía qué le decían, entonces un día que veníamos de misa, él me dijo: ama ese es el niño que me molesta y el niño me quedo mirando de frente y yo le dije: te quede conociendo, y ese niño jamás lo volvió a molestar [se ríe]. Y yo dije: ¡Ay le va a ir a decir a la mamá, le va a decir al papá! Y nada, nada, el niño nunca volvió a decirle nada.

Análisis de la narrativa

A partir de la información brindada en la narrativa, se puede extraer dos aspectos de análisis como el socioafectivo y los acontecimientos.

El primer aspecto que resurge es el aspecto *socioafectivo*, el cual permite a las personas construir interacciones con otras y reafirmarse su yo en la relación con los otros, llevando a que la persona se comprenda a sí mismo. Esto es observable con la reacción de Misael frente a la situación con su compañero, donde al gritar, guardar silencio y aislarse son características relacionadas con una vivencia de bullying, que corresponde a una situación de violencia escolar, en la cual las personas que son víctimas pueden ser percibidas como inseguras y ansiosas, como reflejo de la angustia que esta vivencia puede generar (Morales y Villalobos, 2017). Al mismo tiempo, este tipo de vivencias influyen en el desarrollo de la identidad, la cual ha de ser legitimada por los pares sociales, y que tiene una estrecha relación con la forma en la que nos vemos frente a los otros, como proceso que se configura permanentemente desde lo subjetivo en el marco de la pregunta: ¿quién soy?

A propósito, cuando la madre narra que Misael dice ser capaz por sí mismo, esta expresión refleja cómo desde el desarrollo de su identidad, él ha alcanzado a autoperibirse, más allá de



una persona con una corporalidad frágil o vulnerable, como históricamente se les ha considerado desde la minusvalía. Empero, él refleja una postura desde la capacidad, con ritmos personales que le permiten hacer las tareas con las que se compromete, resaltando así su autodeterminación, entendida como el “[...] conjunto de actividades y habilidades que necesita la persona para actuar de forma autónoma y ser protagonista de los acontecimientos relevantes de su vida, sin influencias externas” (Wehmeyer, 2009, como se citó en Peralta y Arellano, 2014).

Retomando la experiencia en la que la madre narra lo que Misael vivencia con el compañero de la escuela, ella asume un rol activo en el acompañamiento, promoviendo la autoestima y autoconfianza, y permitiendo la libre expresión de sentimientos; esto conlleva a que ella intervenga, lo que según ella misma expresa, permitió que la situación de desequilibrio cesara. Evento que, por un lado, permite afianzar la confianza en las relaciones entre ellos, pero que, por otro lado, puede repercutir en el desarrollo de la autorregulación y gestión de emociones, siempre que corresponde a una actitud sobreprotectora. Así y todo, este aspecto es congruente con el modelo ecológico tripartito de la autodeterminación, al respecto Arellano y Peralta (2013) (...) considerar a las personas con discapacidad como capaces de participar en el desarrollo de su propia vida, y verlas como sujetos con derechos, talentos, habilidades, fortalezas y 16 necesidades de apoyos (p. 112), en este sentido Misael “[...] ejerce control sobre aquellas áreas importantes de su vida o cede voluntariamente el control de ciertas decisiones a personas de confianza” (Como se citó en Peralta y Arellano, 2014).

Por otro lado, se encuentra un aspecto asociado a los *acontecimientos*, el cual refiere a dificultades durante la emergencia sanitaria por el Covid-19. Por un lado, asociados a la exposición prolongada al computador o celular; y, por otro, el poco acompañamiento escolar, siempre que este no se realiza de manera sincrónica. Al respecto, la UNESCO (2020) expuso que el aprendizaje en línea, en comparación con la educación presencial, ha marginado a los estudiantes, especialmente a los/las estudiantes con diversidad, de la interacción social y acompañamiento de docentes de apoyo.



Narrativa docente trayectoria en educación secundaria rural

Presentación

La docente empieza narrando que siempre ha trabajado en bachillerato, en instituciones educativas de la zona rural, a sus inicios, hace 19 años, fue algo nuevo encontrar en las aulas estudiantes con necesidades educativas especiales; en su época de educación básica y media, estos niños y adolescentes estudiaban en instituciones para personas con discapacidades neurológicas y/o físicas.

Narración

Desde algunos directivos de las instituciones educativas en las que he ejercido mi labor docente, las órdenes han sido que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no podían perder asignaturas y mucho menos el año, pero no nos brindaban orientación a los docentes ni a los estudiantes y sus familias en relación con la atención a este tipo de población que tiene derecho a recibir educación de calidad.

81



Uno como maestro también llega [a] utilizar la mirada compasiva para justificar la promoción de estos estudiantes y no entrar en discordia con el jefe, lo cual conduce a que uno haga lo pertinente con esos estudiantes.

Finalmente, llegué a una institución donde hay una población estudiantil con un número importante de estudiantes con NEE y que tiene acompañamiento tres veces al mes por parte de la Unidad de Atención Integral (UAI), pero no hay trabajo integrado con los maestros y donde inicialmente nos dan las mismas instrucciones de no repitencia de dicha población.

Confieso que me sentí cómoda con solo promover sin apoyar a mis estudiantes con NEE, pero también llegué a sentirme frustrada por no poder aportar lo suficiente para el aprendizaje de mis estudiantes con discapacidades o con NEE, pero también pensé y pienso que esos estudiantes pueden dar mucho más que lo mínimo; aunque a veces algún estudiante se sienta perseguido, porque busco la manera de que exploten más sus capacidades.

Con el pasar del tiempo y preocupada por participar de tantos debates entre docentes, directivos y personal de la UAI sobre la viabilidad de la repitencia de estudiantes que asistían a las sesiones con la UAI, de simplemente promover estudiantes NEE, aún sin demostrar compromiso en sus actividades, sentir algún tipo de compasión y de sentirme un poco impotente para lograr aprendizaje significativo en mis estudiantes, decidí actuar. Solicité que esa entidad también atendiera a la población estudiantil NEE de bachillerato (la atención era únicamente para primaria); mi argumento fue que son personas cuyo desarrollo físico e intelectual continúa con la edad y, por lo tanto, la atención es pertinente; solicitud a la cual respondieron positivamente.

Me empecé en tener mayor cercanía con los más callados, es decir, a conversar más en los descansos, a sentarme junto a alguno de ellos en los actos cívicos, para así derribar cualquier barrera que pudiera existir [...] derribé mis propias barreras, a veces sentía que un estudiante con NEE me asfixiaba, porque buscaba estar cerca de mí, así yo estuviera hablando en frente de todos los estudiantes del colegio, él buscaba mi atención.



He vivido muchas situaciones, pero hoy ese estudiante NEE “intenso” es mi adoración en el colegio. Estar más cerca a mis estudiantes NEE permitió que fueran perdiendo su timidez conmigo y participaran más en clase y a mí, me permitió tener mayor empatía.

Luego solicité en la secretaría los diagnósticos que existieran y conversé con las madres de quienes no tenían diagnóstico (pero que evidenciaban necesitar mayor apoyo), para que ellas me permitieran remitirlos a la UAI; esto lo hice luego de conversar con mis compañeros sobre el trabajo y actitud de esos estudiantes. La propuesta fue aceptada por todas las madres, pero fueron algunos estudiantes quienes no volvieron a las sesiones, porque sentían que se les etiquetaba de “bobitos”, porque para ellos, a la UAI asisten los “bobitos”. Pese a esto, mi forma de trabajar con esa población estudiantil cambió.

Me volví una visitante frecuente a las sesiones y conversaba con las psicólogas y con una educadora especial que nos visitaba esporádicamente, les pedía descripción de los procesos de los estudiantes y recomendaciones para trabajar.

La UAI gestionó la visita de una neuropsicóloga a sus sesiones que ofrecía el diagnóstico a un precio medianamente módico y en dos cuotas, si eran beneficiarios de una EPS específica. Conversé con varias madres y algunos estudiantes fueron diagnosticados, otras madres expresaron no contar con los recursos económicos y no lo hicieron.

Luego me centré en hacer algo más que ubicarlos junto al tablero, asegurarme de que hicieran trabajo en equipo y valorar cualquier avance en sus actividades académicas y evaluaciones, por pequeño que fuera. Con las recomendaciones de los diagnósticos y del personal UAI, empecé a hacer pequeñas acciones para transformar mis clases, como dejar de ser tan estricta en estas, ya que consideré que podía ser un limitante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de algunos estudiantes, indiferentemente tuvieran NEE o no.

Aumenté la utilización de dibujos a modo de secuencia de pictogramas para explicar mis clases, dosificación del trabajo y las evaluaciones, flexibilización, ir a la casa de un estudiante



NEE a explicarle los temas que no puede ver en la institución, por su frecuente inasistencia a clases debido a sus citas con médicos especialistas, hacer investigación desde el aula con un grado superior sobre la población con NEE de la institución educativa y todas sus sedes, ofrecer apoyo a contra-jornada (jornada contraria a la de estudios de los estudiantes).

En ocasiones con la ayuda de otros estudiantes, organizar los equipos de trabajo en clase con estudiantes sobresalientes y que tienen paciencia y empatía por sus compañeros con la condición, monitorear la asistencia a las sesiones UAI de los estudiantes que lo requieren y conversar con ellos, sus padres y el personal cuando la asistencia disminuye; conversar con algunos compañeros de trabajo sobre las actividades evaluativas para esta población, entre otras acciones, como estudiar mi maestría en educación con profundización en poblaciones vulnerables.

Reconozco que en ocasiones evalúo a algunos en la misma forma que evalúo en general, no con el objetivo de presionarlos, para observar y demostrarles que pueden hacer más de lo que ellos creen o yo misma creo que pueden hacer.

He observado en varios estudiantes NEE excelentes capacidades para construir aparatos y réplica de aparatos, estudiantes que cuando aprenden una temática de clase, disfrutan compartirlo con compañeros que presentan dificultad en la comprensión de sí mismo.

Debo resaltar que aunque no tenemos docente de apoyo, sí contamos con algunas madres de estudiantes que hacen un excelente acompañamiento a sus hijos, prácticamente cursan el mismo grado que su hijo o hija con NEE y con ellas he hecho equipo para sacar adelante los procesos de aprendizaje de sus hijos, quienes además van dejando de ser sujetos pasivos. De esta manera, su autoconfianza, participación en clase y socialización, así como su aprendizaje mejoran progresivamente; tanto, que tengo un estudiante que me expresa que ya no siente que tenga una NEE.

También me complace decir que la mayoría de mis estudiantes demuestran ganas de colaborar en el aprendizaje de sus



compañeros con NEE y que ese estudiante con diagnóstico al que antes yo consideraba “intenso”, tiene una madre muy receptiva, en cuanto a las sugerencias que se le hacen, en cuanto al proceso de aprendizaje y comportamiento de su hijo, lo cual ha contribuido a que hoy él no sienta que tenga alguna condición “especial” y es mi adoración, pero en clase es un estudiante como todos.

Análisis de la narrativa

En la presente narrativa se abordan cuatro tópicos, con los cuales una docente del área rural de Antioquia comparte sus vivencias con estudiantes con necesidades educativas especiales en el ejercicio de la labor docente, relacionados con acontecimientos, empatía, enseñanza accesible y trabajo colaborativo.

Con respecto al tópico *acontecimientos*, la maestra comenta que desde algunos directivos de las instituciones educativas, en las que ha ejercido su labor docente, las órdenes han sido que los estudiantes con NEE no perdieran asignaturas y mucho menos el año, pero no les brindaban orientación a los docentes ni a los estudiantes y mucho menos a sus familias en relación con la atención a este tipo de población, que tiene derecho a recibir educación de calidad.

Agrega que como maestro también se llega a utilizar la mirada compasiva para justificar la promoción de estos estudiantes y no entrar en discordia con el jefe, lo cual conduce a que no haga lo pertinente en el proceso enseñanza-aprendizaje con esos estudiantes.

La docente relata que finalmente llegó a una institución en la que existe una población estudiantil con un número importante de estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales tienen acompañamiento tres veces al mes por parte de la UAI. Inicialmente, se dan las mismas instrucciones de no repitencia de dicha población, pero no existe trabajo integrado con los maestros. La maestra confiesa haberse sentido cómoda con solo promover a sus estudiantes con esa condición; comenta que también llegó



a sentirse frustrada por no poder aportar lo suficiente para el aprendizaje de sus estudiantes con discapacidades o con necesidades educativas especiales.

En relación con lo anterior, la docente piensa que los estudiantes con tales condiciones pueden dar mucho más que lo mínimo, aunque a veces algunos de ellos se sientan perseguidos, porque se trata de encontrar la manera de que exploten más sus capacidades, ya que se debe poner mayor atención en aquello que puede hacer el estudiante con NEE o con discapacidad y potenciarlo, al respecto Correa señala en una de sus investigaciones que

En el rol docente tiene connotaciones propias como la intención en la valoración de los aprendizajes, con la aplicación de modelos, definición de criterios, el uso de los resultados y la autoevaluación sobre la enseñanza de los contenidos establecidos en el currículo (2018a, p. 99).

La docente narra cómo al pasar el tiempo y preocupada por participar de tantos debates entre docentes, directivos y personal de la UAI sobre la viabilidad de la repitencia de estudiantes que asistían a las sesiones con la UAI, o de simplemente promover estudiantes con NEE y sin demostrar compromiso con sus actividades, o sentir algún tipo de compasión o de sentirse un poco impotente para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes con esa condición, decidió actuar.

Comenta haber solicitado en reunión de profesores con funcionarios de la entidad, que dichos profesionales también atendieran a la población estudiantil con necesidades educativas especiales de bachillerato, ya que la atención era únicamente para estudiantes de primaria. Su argumento fue que estos estudiantes son personas cuyo desarrollo físico e intelectual continúa con la edad y, por lo tanto, la atención es pertinente, solicitud a la cual respondieron positivamente.

En torno a la empatía con los estudiantes con algún tipo de NEE o de discapacidad, la docente narra haberse empeñado en tener mayor cercanía con los estudiantes NEE más callados, es



decir, conversar más en los descansos, sentarse junto a alguno de ellos en los actos cívicos, mostrando interés en ellos en los diferentes espacios educativos y así derribar cualquier barrera que pudiera existir. Ella confiesa haber derribado sus propias barreras, narra que a veces sentía que un estudiante con NEE le asfixiaba, porque buscaba estar cerca de ella, aunque ella estuviera hablando en frente de todos los estudiantes del colegio, dice que él buscaba su atención.

Esto es un reflejo de vivenciar muchas situaciones que llevan a tomar decisiones en la práctica docente, pero hoy ese estudiante con necesidades educativas especiales, al que ella consideraba “intenso”, es su adoración en la institución educativa en la que presta sus servicios, por los retos que le ha implicado. Agrega que estar más cerca de sus estudiantes con NEE, permite que ellos fueran expresivos en su relación con ella y participaran más en clase, y que a ella le permitió tener mayor empatía, indicador de su apertura a conocer al ser humano que hay detrás de las NEE.

El despertar empático, sentimiento que comenta la docente, la hizo tener otra mirada de la forma en que ella estaba llevando los procesos de enseñanza a sus estudiantes con discapacidad o con NEE; narra haber solicitado a la secretaria de la institución educativa los diagnósticos de estudiantes con los que se contara; conversó con varios de sus compañeros docentes sobre la actitud y desempeño de estos estudiante en otras asignaturas y áreas; luego dialogó con cada una de las madres de los estudiantes que no tenían diagnóstico (pero que evidenciaban necesitar mayor apoyo), para que ellas permitieran remitirlos a la UAI; la propuesta fue aceptada por todas las madres y los estudiantes empezaron a asistir a las sesiones de apoyo, pero algunos estudiantes no volvieron a las sesiones porque sentían que se les etiquetaba como “bobitos”, porque para ellos, a la UAI solo asisten los “bobitos”. La docente comenta que, pese a los acontecimientos vividos, su forma de trabajar con esa población estudiantil cambió para bien.

Para estar más pendiente de la asistencia y procesos de los estudiantes remitidos a la UAI, se convirtió en una visitante frecuente de las sesiones y en su interacción con otros



profesionales, psicólogas y educadora especial, les solicitaba le describieran los procesos de aprendizaje de los estudiantes y recomendaciones para trabajar en sus clases.

Respecto a la enseñanza accesible, la docente narra haberse centrado en hacer algo más que ubicar a los estudiantes NEE junto al tablero, asegurarse de que hicieran el trabajo en equipo y valorar cualquier avance en sus actividades académicas y evaluaciones, por pequeño que este fuera. Con las recomendaciones del personal de la UAI, empezó a hacer pequeñas acciones para transformar sus clases, como revisar su interacción y su comunicación con los estudiantes, situación que la llevó a cambiar su manera estricta de orientar las clases, ya que considera que podía ser un limitante en los procesos de aprendizaje de algunos estudiantes, indiferentemente tuvieran NEE o no.

Narra la docente que otras pequeñas acciones que realizó fue aumentar la utilización de dibujos a modo de pictogramas para explicar sus clases, dosificación del trabajo y evaluaciones (flexibilización); ir a la casa de un estudiante NEE a explicarle los temas que no puede ver en la institución por su frecuente inasistencia a clases, debido a sus citas con médicos especialistas; hacer investigación desde el aula con un grado superior sobre la población con NEE de la institución educativa y todas sus sedes; ofrecer apoyo en contrajornada a los grados donde orientaba a un mayor número de estudiantes con desempeño bajo en el aprendizaje. Se puede observar en la docente, la aplicación de elementos del DUA; lo cual expresa que

88

Bajo esta mirada es posible identificar que existen diversas configuraciones con respecto a lo que se entiende por diseño universal, si bien este se comprende como ese conjunto de principios y estrategias que favorecen las posibilidades de aprendizaje y la participación efectiva de todos los aprendices en el aula (Restrepo, 2018, p. 45).

La docente expresa reconocer que en ocasiones evalúa a algunos en la misma forma que evalúa en general, no con el objetivo de presionar a los estudiantes con las condiciones



NEE o discapacidad, sino para evidenciar y demostrarles que pueden hacer más de lo que ellos creen que pueden hacer. Por ejemplo, comenta observar en varios estudiantes NEE excelentes capacidades para construir aparatos y réplica de aparatos.

La estrategia de trabajo colaborativo ha sido fundamental para el cambio de rol de la docente; ella hace grandes aportes a los procesos de aprendizaje y socialización de sus estudiantes con NEE, apoyada en las visiones de otros profesionales que por iniciativa propia la llevaron a buscar recursos para cualificar su trabajo. Así, la docente narra que una vez a la semana, en horario opuesto, realiza refuerzos a estos estudiantes, sobre temáticas abordadas en las asignaturas que dirige, un grado a la vez y con el apoyo de estudiantes sobresalientes voluntarios.

También realiza otras pequeñas acciones para potenciar el proceso de aprendizaje de esta población estudiantil: organizar equipos de trabajo en clase con estudiantes sobresalientes y que tienen paciencia y empatía por sus compañeros con NEE; monitorear la asistencia a las sesiones UAI de los estudiantes que lo requieren y dialogar con ellos, sus padres y el personal profesional de la UAI cuando la asistencia disminuye; conversar con algunos compañeros de trabajo sobre las actividades evaluativas para esta población, entre otras acciones, como estudiar su maestría en educación con profundización en poblaciones vulnerables.

La docente comenta que debe resaltar que, aunque en la institución educativa, en donde presta sus servicios, no se cuenta con docente de apoyo permanentemente, las madres de estos estudiantes han sido unas aliadas en el proceso de acompañamiento, prácticamente cursan el mismo grado que su hijo/hija con NEE y con ellas ha hecho equipo para sacar adelante los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, quienes además van dejando de ser sujetos pasivos.

De esta manera, logran una mayor confianza tanto en el aprendizaje como en la participación en clase, así mismo, reconoce la socialización y cómo el propio aprendizaje mejora progresivamente. A su vez, expresa tener un estudiante que



le enuncia que ya no se siente “diferente”, situación que es reflejo de la huella que deja el rótulo de NEE en las personas. Además, comparte sentir gran felicidad cuando estos estudiantes comprenden una temática de clase y disfrutan compartirlo con compañeros que presentan dificultad en la comprensión del mismo.

Sumado a lo anterior, la docente narra que le complace decir que la mayoría de sus estudiantes demuestran ganas de colaborar en el aprendizaje de sus compañeros con NEE y que ese estudiante con diagnóstico al que antes consideraba “intenso”, tiene una madre muy receptiva, en cuanto a las sugerencias que se le hace al proceso de aprendizaje y comportamiento de su hijo, lo cual ha contribuido a que hoy él no sienta que tiene una condición “especial”.

La docente termina diciendo que toda esa suma de voluntades ha dado paulatinamente frutos, ya que sus estudiantes con NEE, han mejorado su desempeño académico, autoconfianza y sus relaciones interpersonales.



Narrativa docente trayectoria en educación rural

Presentación

Estudié licenciatura en Educación Especial y desde la universidad me enamoré de las personas sordas, y de la lengua de señas; realicé las prácticas y el trabajo de grado con ellos; empecé a aprender lengua de señas y entre más aprendía más me gustaba y más quería aprender.

Narración

Nunca había tenido cercanía con una persona con necesidades educativas; sin embargo, me ha parecido que son personas que viven encerradas en su mundo, porque a los demás nos da miedo acercarnos, conocerlos tal como son y descubrir todo aquello que tienen para dar. Son seres humanos condicionados socialmente por su diagnóstico, a quienes no se les da la oportunidad de ser, porque se salen de los parámetros de normalidad que se han establecido, para diferenciar los capaces de los incapaces; los capacitados de los discapacitados.

91



Al terminar de estudiar, empecé a hacer parte de la Pastoral Católica de Sordos, en la cual llevo más de veinte años; esta pastoral va de la mano con la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, en cuanto al acompañamiento en la fe y sacramental de las personas sordas que estudian allí. Conocí a la señora Eleonora, la rectora en aquel tiempo (2001) y ella me dio la oportunidad de trabajar en la institución como profesora de sordos del grado preescolar.

Fue una experiencia bastante retadora, puesto que nunca había ejercido mi profesión de docente, y el grupo de sordos que tenía ahora a mi cargo eran niños pequeños, iniciando su proceso académico y comunicativo; con situaciones difíciles a nivel familiar que se hacían evidentes en el aula por medio de sus comportamientos. Hubo momentos en los que no sabía qué hacer, pero el apoyo de los padres de familia y mis compañeras docentes que tenían una larga trayectoria en el colegio fue de gran ayuda; al igual que la experiencia aporta conocimiento y enseña en el manejo de las situaciones.

Luego empecé a trabajar con el Municipio de Medellín, en la I. E María de los Ángeles Cano Márquez con el programa aceleración del aprendizaje, durante dos años y al pasar el concurso docente inicié con básica primaria. De esto hace ya dieciséis años. He contado con la suerte de tener entre mis estudiantes, en el aula regular, niños con extraedad, sordos, con baja visión, con discapacidad cognitiva y estudiantes con diagnóstico de trastorno del déficit atencional con hiperactividad, que, aunque no es una discapacidad, los hace altamente vulnerables al aprendizaje, igual que a los que nombré con anterioridad, debido a la falta de conocimiento por parte de los profesores sobre la manera de brindarles una mejor atención formativa y emocional.

Considero de gran importancia el contacto frecuente con las familias, ellas como grupo primario se han relacionado con el niño desde siempre y conocen de primera mano las experiencias y situaciones vividas. Por lo tanto, en mi labor, trato de hacer a las familias protagonistas de los procesos educativos de sus hijos, encontrando que esta es una gran estrategia que permite a los estudiantes avanzar de forma



positiva en su vida académica, fortalece los lazos entre maestro-alumno; además, sus vínculos familiares también se ven reforzados. Pero cuando las familias son ausentes, o no acompañan el proceso educativo de sus hijos la situación se complica, porque el trabajo con los estudiantes es más lento, a veces no se ven resultados positivos.

De igual manera, el contacto con la maestra de apoyo de la institución es fundamental; ella conoce [a] cada uno de los estudiantes, sus diagnósticos, situaciones personales y familiares, y direcciona de una manera excelente el trabajo pedagógico a realizar con ellos, tanto a maestros como a padres de familia.

Con las experiencias que he vivido, en los diferentes grupos en los que me he desempeñado como docente, he podido darme cuenta de que los niños en general son personas en constante situación de vulnerabilidad, no únicamente aquellos con necesidades educativas, pues todos ellos son seres que dependen de los adultos, ya sea en su casa o en el colegio, con el deseo de sentirse respetados, amados, valorados [...].

Lo más importante es elaborar un plan de clase que involucre a todos los estudiantes, permitirles y darles la oportunidad de participar desde sus conocimientos y capacidades. No creer de ninguna manera que es suficiente con tener al estudiante con necesidades educativas en el aula, que este es el mayor aporte a la inclusión.

El docente es una figura con demasiado peso y poder sobre las vidas de los estudiantes y sus familias, que puede ser recordado por su bondad o maldad, pues cualquiera de las dos opciones lo hacen un ser significativo, el afecto y la cercanía son la mejor manera de brindarles atención.

Los mayores obstáculos frente a la inclusión los colocamos los docentes con nuestros imaginarios. Por un lado, está el temor de enfrentar lo desconocido, pensar que no se cuentan con las estrategias para enseñar a un estudiante con necesidades educativas, creer que es más trabajo, que es necesario elaborar planes de atención individuales para cada estudiante. Por el



contrario, se trata de abrirse a las nuevas experiencias, sabiendo que en el camino habrá fallas, pero con la convicción de que la educación es una gran oportunidad para transformar vidas, recordando siempre que contamos con el privilegio de estar en contacto permanente con personas a las que podemos acompañar en su trayectoria, a alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades y en el logro de sus sueños.

Análisis de la narrativa

El análisis que se realiza a continuación es sobre la narrativa de una docente de básica primaria, con respecto a su experiencia con estudiantes con NEE; los tópicos que surgen en el relato corresponden a reconocimiento, acontecimiento, trabajo colaborativo y empatía.

En lo que se refiere al tópico *reconocimiento*, la docente expresa su sentir con respecto a las personas con necesidades educativas, las situaciones que viven por su condición, la visión que la sociedad tiene de ellos y que de acuerdo con esta son tratados y ubicados en grupos según sus capacidades.

La docente da a entender que son personas a las que no se les respeta sus derechos, que son excluidos de la sociedad, porque no cumplen con los parámetros que esta plantea para acceder a la educación, al empleo y a la vida social en general.

Las personas con NEE pierden su identidad y son tratadas de acuerdo con su diagnóstico, prima el déficit sobre las capacidades, es como si perdieran la humanidad y se transformaran en lo que el diagnóstico dice que son. No poseen las mismas oportunidades que los demás, olvidando con ellos el derecho y la igualdad que se les ha otorgado por el simple hecho de ser seres humanos.

Cuenta la docente que un acontecimiento de gran relevancia para ella fue empezar su vida laboral en aquello para lo que se había preparado, ya conocía la lengua de señas, pero no tenía idea de qué significaba enfrentarse a un grupo de niños pequeños, el manejo de grupo, que como expresa, no fue tan



fácil al principio y que lleva a pensar en la importancia de la experiencia y el conocimiento que solo esta (la experiencia) puede brindar, se aprecia la actitud para construir y darle sentido a su profesión.

Inicia en el mundo de la educación, ya los maestros que observaba en otro momento enseñar a los niños sordos, pasaron a ser sus compañeros de trabajo; ella dejó de ser una visitante del colegio para ser allí una docente a cargo de un grupo y con la responsabilidad de enseñarles. Empieza a darse cuenta que las relaciones laborales a veces son amables y a veces, no; esta es una de las características de la vida profesional.

Según la docente, empieza también a conocer las situaciones de sus estudiantes y de sus familias, las relaciones maestro-familia que suelen ser tan importantes para ella y que en este caso fueron de gran ayuda para aprender a resolver los conflictos con los niños al interior del grupo.

Así mismo, considera de gran relevancia el hecho de mantener un diálogo constante con las familias, pues ellas han sido partícipes de las historias de vida que han atravesado sus hijos, los han acompañado en todos sus procesos médicos, académicos y demás, pueden brindar información necesaria para ella conocerlos y comprender los motivos que en ocasiones los lleva a comportarse de determinada manera en la escuela.

Por tanto, cuando las familias están ausentes, se hace complicado el trabajo pedagógico con los niños, pues existen situaciones familiares que permean en gran medida los procesos académicos y de socialización de los estudiantes, en los que el trabajo pedagógico no presenta avances, porque falta el complemento familiar.

La docente resalta la importancia que tiene el que otros profesionales trabajen con ella, incluidos los docentes de la institución, en busca de brindarle a los estudiantes con NEE las mejores oportunidades para que accedan al aprendizaje en el aula de clase, para mejorar sus procesos de socialización y acompañar a sus familias, brindándoles acompañamiento



en sus hogares, y orientar la acción pedagógica hasta involucrar al estudiante para que comprendan su situación y tenga las herramientas para desempeñarse en cualquier contexto. Por lo tanto, los apoyos tendrán que ser necesarios, pertinentes y efectivos. Esta práctica no es lo más recurrente en los maestros, se ha preferido que cada uno trabaje de manera independiente; en estos casos para Suárez “[...] las experiencias de aula surgen de las iniciativas solidarias de las maestras que las desarrollan, casi en contra corriente del resto de los colegas e incluso de algunos directivos” (2014, p. 44).

La docente expresa el excelente trabajo que desempeña la maestra de apoyo en su institución, no solo con ella, sino con todos los docentes, los estudiantes diagnosticados y sus familias; dice además que en la actualidad existe variedad de estudiantes con diagnósticos cada vez más diversos; así, es fundamental el acompañamiento de otros profesionales que apoyen, orienten y acompañen el trabajo que los docentes realizan en sus aulas de clase.

De acuerdo con la docente, las buenas relaciones con todos los estudiantes, no solamente con aquellos que presentan NEE son fundamentales, más aún, cuando se trata de niños pequeños que suelen ser vulnerables, que dependen de los adultos para sus cuidados, alimentación, educación, entre otras. El afecto es el mejor medio para acercarse a los estudiantes, ganarse su confianza, respeto y admiración, el maestro se convierte en figura de gran importancia en la vida de los pequeños y desde allí puede lograr cambios positivos en sus vidas en todos sus aspectos.

De igual manera, continúa la docente, cuando el maestro no consigue el efecto positivo en sus alumnos se convierte en una carga más para ellos, sumándose a las dificultades que encuentran con sus actividades académicas y a las que vive al interior de sus hogares. Vulnerando el derecho de los niños de educarse, con su actitud negativa, logra el efecto contrario de lo propuesto en la educación inclusiva, como es reprobar el año escolar o la deserción de la escuela.

Una de las maneras en que los maestros pueden ser empáticos, comenta la docente, y valorar la igualdad, es planear las



clases pensando en involucrar a todos los estudiantes para un aprendizaje efectivo que retome intereses desde ellos. Es cierto que no todos aprenden de la misma manera, dice ella, ni poseen los mismos intereses y motivaciones, pero cuando el maestro piensa en cómo piensan los estudiantes, cómo piensa el que aprende, le será más sencillo hallar las formas de desarrollar clases en las que todos participen, continúa la docente, y al ellos participar, fortalecen su autoestima, su autoconfianza y sus procesos de aprendizaje se van generando con naturalidad.





Es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Discusión

En las narraciones se interpretan acontecimientos que dan a conocer qué tan significativos son las trayectorias para las personas con discapacidad, familias y docentes.

Uno de estos acontecimientos se sitúa en la posibilidad de crear lazos afectivos entre pares (estudiantes con y sin discapacidad), el rol que estos asumen en la interacción es fundamental; se observa que a edades tempranas se favorecen los procesos de relación y dan confianza a las personas con discapacidad en sus trayectorias. En el caso del estudiante con autismo, se percibe que la relación se caracteriza por el distanciamiento de los compañeros, dada por la percepción de la discapacidad del otro y se agudiza cuando esta se sitúa a nivel corporal, como se aprecia en el caso de la persona con hemiparesia, trayendo como consecuencia autopercepciones que llevan al sujeto a asumir una actitud de no dejarse agobiar por los hechos de sus pares y apropiarse de la continuidad de su trayectoria educativa como un reto.

La socialización marca el inicio de estos acercamientos entre pares y facilita el propio desarrollo comunicativo y la posibilidad de



desarrollos cognitivos cuando la relación es para compartir aprendizajes. Carrillo manifiesta que “[...] la socialización es por ello un proceso de toda la vida que tiene que ver con la estructuración y orientación en el mundo y en la que la personalidad adquiere un papel central” (2018, p. 16). Este aspecto que en la medida en que se desarrolla genera confianza para transitar por diferentes grados escolares, como lo muestran las narrativas de los estudiantes y posibilita lo que algunos autores llaman, tránsito armónico, el cual, en ese caso, parte de los mismos sujetos con su capacidad de agencia como respuesta a las situaciones de contexto.

Estos hallazgos dan muestra que es la persona con discapacidad la que se implica en la trayectoria educativa para hacer de esta un acto significativo, y desmitifica que son personas sin iniciativa, al contrario, muestran la capacidad de responder a situaciones adversas, reflexionar sobre ellas y continuar sin abandonar sus metas de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la iniciativa para interactuar con otros, se evidencia la soledad en el espacio educativo, que lleva a que las personas con discapacidad la manejen a través de emociones de tristeza y llanto; inclusive, de verbalizar el hecho como una incompreensión desde los demás, las personas con discapacidad leen las situaciones de quienes están a su alrededor y su procesamiento personal se exterioriza en emociones. Un ejemplo es la falta de claridad frente a un simbolismo religioso que es incomprensible para el niño en este caso y a pesar de insistir en una explicación, no la obtiene, y esto desencadena un estado de angustia y miedo.

Los estados de soledad son el reflejo de comunidades que aún no sienten como propio lo que viven otras personas, falta desarrollo de la empatía y comprensión por lo que las personas con discapacidad viven en lo cotidiano; sin proceso de reflexión sobre sus vidas, se acostumbran a estar al lado del otro, sin que transforme su propia realidad. Son las personas con discapacidad que en medio de su situación afloran su capacidad de reacción, de sobreponerse y continuar en su proceso.

Es una aceptación que está en cuestionamiento, vamos al lado del otro, pero en paralelo, cada uno en un mismo espacio,



sin nada que los convoque a una construcción colectiva, situación que invita a revisar los valores compartidos de los que habla la construcción de una cultura centrada en la valoración conjunta para entender la transformación en la educación inclusiva.

La doble discriminación fundada en la relación discapacidad-color de piel, se aprecia como un hecho que experimenta la persona con discapacidad, que genera sentimientos de impotencia frente a la actuación y situación, y van emergiendo acciones de violencia simbólica que al ser interiorizados pueden desencadenar inseguridades en las personas con discapacidad, lo cual muestra que tener una discapacidad y ser afrodescendiente son características de subvaloración, cargada de lenguajes peyorativos. Estos hechos no son admisibles ni comprensibles cuando proceden de un maestro, en su rol le corresponde orientar y prevenir este tipo de situaciones, cuando se generan afectaciones en la persona, “[...] se requiere generar ambientes seguros para recuperar la confianza y actuar de manera asertiva en diferentes contextos” (Correa, 2018b, p. 23).

Las discriminaciones múltiples persisten fundadas en estereotipos de color, capacidad, género, procedencia económica y cultural, la visión de una persona con discapacidad, como ser humano, aún es lejana, prima el déficit como criterio de reconocimiento, lo cual es percibido por la misma persona con discapacidad y genera sentimientos de impotencia en la convivencia y, por lo tanto, se fortalecen las situaciones de soledad.

La soledad como un estado de aislamiento en la trayectoria educativa lleva a que la persona con discapacidad asuma sus percepciones sin poder compartirlas, porque no hay un nosotros que lo respalde, esto da muestra de la falta de solidaridad que aún persiste y se agudiza con el no reconocimiento de las diferencias. En este sentido, la promovida otredad está ausente de las prácticas educativas y, por ende, se hace un llamado a que la educación dirija su mirada valorativa a las identidades propias de las personas con discapacidad.



No obstante, los señalamientos que hacen los demás a la condición de discapacidad generan impactos positivos, como el autorreconocimiento de la misma en quien la presenta; es así como surge la posibilidad de centrar la percepción en sí mismo, en su condición y posibilita asumirla como una característica más; de hecho, algunos así lo expresan. De igual manera, se observa en la capacidad de percibir cambios en su comportamiento, habilidad de reconocer entre un amigo y las personas que interactúan en la cotidianidad y adelantarse a situaciones de posible rechazo para hacerle frente al acontecimiento; además, percibir el apoyo que les brindan otras personas para el manejo de su condición.

Estas situaciones construidas sobre la base de la experiencia directa demuestran cómo la interacción es crucial en la imagen del otro; sin embargo, se tienen esquemas culturales presentes, como lo es la subvaloración de la discapacidad que, paradójicamente en estos casos, genera capacidad de resiliencia. Estamos ante una sociedad ausente de reconocer las capacidades y actuar en coherencia con este criterio. Queda formular las preguntas: ¿por qué tan marcado el déficit en los seres humanos? ¿Por qué no se logra ampliar la visión de un ser humano integro?

En este sentido, las identidades están alejadas de la trayectoria educativa, la identidad de género, cultural, orientación sexual, credo, no afloran, no se muestra interés en lo propio de la persona. Por esto, “[...] es necesario trabajar con los estudiantes con discapacidad, la resignificación del colectivo desde criterios de valoración de las identidades que superen el déficit como único criterio externo para el reconocimiento de los sujetos” (Correa, 2020, p. 46); estas no se podrán realizar alejadas de los sujetos con discapacidad.

El análisis con respecto a la trayectoria educativa muestra que existe un foco centrado en los déficits de las personas, no se aprecia la educación como un acontecimiento que implique focalizarla desde las capacidades que reconozca potenciales, al respecto Monsalve expresa que “[...] el reconocer ese otro, desde su pensamiento, accionar pero sobre todo desde su potencial, académico, cognitivo, creativo, crítico



y social, abriría caminos diferentes a los ya planteados desde la base de derechos básicos o mínimos” (2019, p. 95), la trayectoria educativa da muestra de que no se reconocen las capacidades, se continúa en una mirada deficitaria hacia las personas, así se brindan los apoyos pedagógicos, estos son para insistir en la modificación de una condición y no para aprovechar potenciales.

Por lo tanto, situar las personas con discapacidad en la mirada de las identidades, se hace cada vez apremiante, y son las mismas personas con discapacidad las que están mostrando desde hechos, no desde los discursos, la necesidad de un cambio de paradigma en la valoración del ser humano en sus identidades; son seres humanos que están mostrando sus identidades para que la sociedad las lea de esta manera, situación que se invisibiliza y se neutraliza anteponiendo el déficit como criterio de reconocimiento.

Un aspecto significativo se centra en la posibilidad de reconocer su propio proceso de aprendizaje, situación que lleva a que se gestionen sus propias estrategias de aprendizaje, como un aspecto clave en la autorregulación, que permite ver a una persona con discapacidad que se agencia en su aprendizaje, buscando recursos distintos a los que usan en el aula de clase, desarrollando estrategias para mejorar su comprensión o para estar al mismo nivel con los compromisos académicos de los compañeros. La expectativa en algunos docentes está centrada en la propuesta curricular, otros flexibilizan las condiciones para posibilitar accesos a las personas, también se observa cómo en algunos se desconocen los ajustes para realizar la enseñanza; a manera de ejemplo, el tamaño de la letra, el color del tablero y la proyección de la luz.

Las familias han actuado entre miedo, incertidumbre y caminado en exploraciones, buscando lo mejor para sus hijos, la capacidad de superar dificultades es lo cotidiano, la incertidumbre presente en todo momento y la exploración de alternativas diversas, recomendadas por profesionales en diferentes áreas o por iniciativa propia, les ha dado mayor fortaleza para seguir en el camino con la educación de sus hijos. La orientación a las necesidades de apoyo en relación



con las situaciones de los hijos se caracteriza por la búsqueda permanente, no existen los lugares de referencia estables a donde acudir; cada maestro desde su experiencia orienta a la familia en este trasegar, este recorrido en las familias de esta investigación se distingue por encontrar alternativas para el proceso de sus hijos.

Estas narrativas muestran algunos maestros empáticos por las situaciones de las personas con discapacidad, registrado en los relatos de docentes, estudiantes y familias, esto no es lo cotidiano en la educación, en estos casos la característica principal es la recursividad con la gestión de estrategias en el aula o de apoyo fuera de esta. En ocasiones, se asumen las situaciones como un reto personal, queda en la evidencia el actuar desde lo particular, la trayectoria no se asume por el colectivo de docentes o desde la comunidad educativa, sigue mostrándose el bajo compromiso de asumir el desafío de la educación de las personas con discapacidad como un compromiso colectivo, es un reto para el docente en el compromiso con el aprendizaje.

De igual manera, está la situación en donde no se tiene empatía por el aprendizaje del otro, pronosticando la pérdida de año escolar, de no lograrlo, o la necesidad no leída sobre la comunicación entre pares, la cual no es fácil para una persona con autismo, dada su condición que requiere de apoyos. Actitudes que son contradictorias con el rol docente; cuando se espera que debe estar generando opciones para el aprendizaje.

Tanto familias y docentes son un pilar fundamental para consolidar los apoyos que faciliten las transiciones en la educación e implica “[...] la participación, la responsabilidad conjunta, la interacción y el intercambio cooperativo y colaborativo entre pares, profesores del equipo curricular y tutores, se han constituido en una variable para aprender, reaprender y desaprender” (Ramírez, 2018, p. 16).

La trayectoria educativa es un carrusel que muestra momentos de calma, otros de incertidumbre, desorientación y de logros; estos elementos no serían problemáticos si tuvieran una intención en la educación, pensada en el ser humano,



podemos afirmar que la construcción sigue pendiente y seguir el planteamiento de Correa y Suárez:

En este entramado relacional, teóricos y políticos coinciden en plantear la educación como el medio para formar una nueva concepción cultural en la que se respete la diferencia, y otorgar a los grupos sociales y a los individuos la oportunidad básica para poder acceder a otros derechos que les son propios (2014, p. 14).

Se puede decir que la trayectoria educativa es personal, caracterizada en circunstancias que envuelven a la persona con discapacidad, es una combinación entre aciertos y desaciertos y de capacidad de reacción a cada situación que se presenta en lo cotidiano, alejada de concertaciones entre los sujetos que la transitan; no se observa la trazabilidad de la educación como una posibilidad de potenciar al ser humano, la actuación es sobre la cotidianidad, es temporal y coyuntural. Este análisis se relaciona con el hallazgo de Correa et al.:

La trayectoria para los sujetos es discontinua; se comprenden los trayectos en ciclos educativos y falta la relación para entender que existe un trayecto educativo entre los sujetos que, a su vez, pasa por transiciones, aspecto que surge y se resalta en las investigaciones. Se reconoce, eso sí, que unos fluyen más que otros, también se muestran rupturas, especialmente, en las concepciones y, de igual manera, surgen turbulencias, que desestabilizan o desorientan el proceso (2019, p. 141).





Es posible interpretar los acontecimientos educativos que dejan huellas en la vida de las personas, como acompañamientos en los tránsitos, roles asumidos, actitudes, ambientes de aprendizaje, metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación del aprendizaje, valoración del aprendizaje, satisfacciones e insatisfacciones, entre otras, sin que estas correspondan a categorías predeterminadas para el análisis en este trabajo.

Conclusiones

La trayectoria educativa de las personas con discapacidad ha estado marcada por el reconocimiento de los derechos, no significa que esté relacionada con oportunidades reales que desarrollen capacidades y empodere a los sujetos para actuar en coherencia con sus proyecciones y proyectos de vida.

Las trayectorias reales de los sujetos narradores son heterogéneas y singulares, se interrelacionan en los relatos; la primera marcada por la condición de discapacidad y la segunda se observa en los códigos sociales que se introyectan como adaptación y actuaciones en los diferentes escenarios que hace que las personas asuman comportamientos que responden a patrones sociales y culturales, aspecto que se analiza como una habilidad de interpretar y asumir el contexto.

En la trayectoria educativa se tejen huellas en el aprendizaje académico y social, que permite establecer que es asincrónica, reactiva y marcada por expectativas propias y de los seres humanos con las que interactúa la persona con discapacidad. Esto permite ver a un sujeto con capacidad de relacionarse en los contextos y analizar sus

107



experiencias para darle sentido a actuaciones propias, da a entender que la trayectoria como propuesta y recorrido es de la persona con discapacidad y no del sistema educativo.

En las diferentes narrativas el acompañamiento familiar y docente surge como un aspecto clave en la trayectoria educativa de las personas con discapacidad, estos tienen diferentes intenciones hacia la mejora en el aprendizaje y el manejo de comportamientos. Llama la atención que en muchos episodios se muestran situaciones de adaptación a situaciones nuevas y que son poco intervenidas en la educación.

Se aprecia en las narrativas de las personas con discapacidad cómo han construido su biografía, sobre la base de experiencias y la reflexión de acontecimientos que han dejado huella en sus vidas, las cuales giran en torno a su discapacidad como aspecto que es señalado por los demás “sin discapacidad”, como algo que limita el reconocimiento de las capacidades.

Es de resaltar la habilidad discursiva de las personas con discapacidad, en el imaginario se piensa que son de conversaciones puntuales que no tienen la capacidad de mantener un tema de interés y en estos casos se muestran seres humanos con capacidad expresiva verbal, acompañada de lo corporal en el momento de manifestar situaciones que involucran las emociones.

Existe la combinación entre valorar y subvalorar aprendizajes, quienes los valoran pretenden que la persona progrese, quienes subvaloran implementan la promoción automática de grado escolar sin ningún criterio, situación que se reconoce como un acto de indiferencia en las prácticas educativas, promocionada por algunos directivos de colegios, fundamentados en una falsa interpretación del sentido de la educación inclusiva como un acontecimiento de promocionar sin logros por el solo hecho de estar matriculado.



Referencias

- Aguirre, J., y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, 25, 738-757. doi 10.26512/lc.v24i0.20077
- Angulo, C., Cardona, J. Flórez, N., y Betancur, J. (2015). Críticas reflexivas al diagnóstico e intervención del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Senderos Pedagógicos*, 6, 97-103.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013): "Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión", *Revista Española de Discapacidad*, (1), 97-117.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers Internationaux de sociologie. Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 29-57.



Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.

Bourdieu, P. (1997) Espacio social y espacio simbólico. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (11-26). Anagrama.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Argentina: ediciones Eudeba.

Cárdenas, T., y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español.

Carrillo, S. (2018). Socialización mediática infantil: Un acercamiento teórico-conceptual. *Senderos Pedagógicos*, 10, 11-22.

Carvajal, S., y Giraldo, V. (2020). Empoderamiento familiar: interacción comunicativa entre hijos sordos y padres oyentes [Tesis de maestría]. Institución universitaria Tecnológico de Antioquia.

Consejo Nacional De Política Económica y Social (2013). Conpes 166, Política Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Departamento Nacional De Planeación.

Correa, J. (2010). Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Senderos Pedagógicos*, (1), 67-74.



Correa, J. (2014). Lecciones aprendidas del enfoque de integración. En Cardenas, T. *Marco conceptual experiencias de la educación especial en México*. (117-141). Instituto Universitario Anglo Español.

Correa, J., y Suárez, J. (2014). La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (1), 1-27.

Correa, J. (2018a). A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (24), 89-102. doi 10.1590/s1413-65382418000100008

Correa, J. (2018b). Acercamiento conceptual a violencias, conflictos y cultura de paz. Relaciones en el contexto de la primera infancia. En Zapata, B. *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y la violencia en la educación infantil*. (13-27) Sello editorial publicar-T Tecnológico de Antioquia.

Correa, J., Suárez, J., Ramírez, P. y Escobar, B. (2019). *Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia*. Sello Editorial publicar -T Tecnológico de Antioquia.

Correa, J. (2020). Ecología de saberes de estudiantes con discapacidad un paso para construir justicia curricular en educación superior. En Suárez, J. *Saberes producidos en torno a la discapacidad. Posibilidades para la comprensión*. Medellín: Sello editorial publicar-T Tecnológico de Antioquia.

DINIECE - UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.



Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.

Elder, G., Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2006), The emergence and development of life course theory. En T. Jeylan Mortimer y M. Shanahan (Ed.), *Handbook of the Life Course* (3-19). Springer.

Elder, G. y Shanahan, M. (2006). El curso de la vida y el desarrollo humano. En W. Damon y R. Lerner (Ed.), *Manual de psicología infantil. Modelos teóricos del desarrollo humano* (665-715). John Wiley & Sons.

Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2006). The emergence and development of life course theory, en Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*, Nueva York: Springer

Elder, G., y Giele, J. (Ed.) (2009). *The Craft of Life Course Research*. The Guilford Press.

George, L. (2006), Life Course Research. En J. Mortimer y M. Sanahan (Ed.), *Handbook of the Life Course* (671-680). Springer.

Gómez, M. y Jiménez, M. (2017). Inteligencia emocional, resiliencia y autoestima en personas con discapacidad física y sin discapacidad. *Enfermería Global*, 50, 263-273. <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v17n50/1695-6141-eg-17-50-263.pdf>

Hagestad G, y Vaughn, C. (2007). Pathways to Childlessness: A Life Course Perspective”, en *Journal of Family Issues*, Thousand Oaks (California): Sage Publications

Informe GEM. (31 de marzo de 2020). ¿Cómo afecta el coronavirus a los alumnos con discapacidades?. *Blog de la Educación Mundial*. <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/03/31/como-afecta-el-coronavirus-a-los-alumnos-con-discapacidades/>



Kaplan, C., y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 10(18), 25-36.

Longo, M. E. (14 de junio-26 de julio de 2007). Anticiparse en el trabajo: el rol del futuro en las trayectorias profesionales de los jóvenes. *VIII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, Argentina.

López, M., y Yotagrí, N. (2019). Las TIC como mediadoras del aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales en los grados de transición y primero. *Senderos Pedagógicos*, 10, 121-143.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Miranda Figueroa, R., & Mozo Narváez, H. (2017). El sujeto en la inclusión: relatos y acontecimientos de su experiencia educativa. En J. Correa Alzate, O. Ramírez Otálvaro, J. Suárez Vallejo, M. Pérez Muñoz, R. Miranda Figueroa, & H. Mozo Narváez, *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social*. (34-51). Medellín: Publicar T, Sello Editorial TdeA.

Monsalve, M. (2019). Talento o capacidad excepcional y Talento o capacidad natural Excepcionalidad o naturalidad, inclusión o exclusión. *Senderos Pedagógicos*, 10, 85-102.

Morales, M., y Villalobos, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154512001/html/index.html>



Nicastro, S., y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

O'Rand, A y Henretta J. (1999), *Age and Inequality. Diverse Pathways Through Later Life*, Boulder (Colorado): Westview Press

O'Rand, A (2009). Cumulative processes in the life course. En *Glen Elder y Janet Giele* (eds.), *The Craft of Life Course Research*, Nueva York: The Guilford Press

Peralta, F., y Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7, 59-77.

Ramírez, P. (2018). Construcción guiada de aprendizajes en investigación. Formación en investigación en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. *Senderos Pedagógicos*, 9, 73-88.

Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Senderos Pedagógicos*, 9, 39-56.

Restrepo, N. (2020). Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niños y niñas entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de la Plata.

Restrepo, N., y Zapata, B. (2018). Vivencias y prácticas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia dialogo de saberes. En Zapata, B. *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*. (45-83). Sello editorial publicar-T Tecnológico de Antioquia.

Suárez, J. (2014). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *En Clave Social*, 3(1), 34-46.



Schutz, A. (1962). *Collected Papers. The Problem of Social Reality*. Springer.

Shanahan, M y Elder G. (2002). History, agency, and the life course. En Lisa Crockett (ed.), *Agency, Motivation, and the Life Course*, vol. 48 Lincoln (Nebraska): University of Nebraska Press.

Terigi, F. (28-29 de mayo de 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 29, 63-71.

Vega, J. (2018). Yo no quería ser profesora». un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría De la Educación. Revista Interuniversitaria*. 30(2), 177-199. doi <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302177199>

UNESCO. (2020). Serie de Seminarios Web para América Latina y el Caribe: No dejar a nadie atrás en tiempos de la pandemia del COVID-19 - ODS-Educación 2030. [file:///C:/Users/Jorge/Downloads/Nota%20Conceptual%20Webinar%20%239%20-%20Inclusion-nna-educacion-a-distancia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jorge/Downloads/Nota%20Conceptual%20Webinar%20%239%20-%20Inclusion-nna-educacion-a-distancia%20(2).pdf)



Impreso por:
Divegraficas S.A.S.
Cra. 53 #54-30 Medellín, Antioquia
Tel: 322 50 96

La posibilidad de construir este texto a partir de ocho narrativas, en las que el eje es la trayectoria educativa para personas con discapacidad, aporta miradas diversas desde la persona que la presenta, sus familias y docentes que interactúan con ellos, es un acercamiento a entender desde la investigación unas realidades presentes en la voz de quienes viven la situación, en este sentido la narrativa como método es una herramienta para cumplir el propósito de la investigación orientada a analizar los acontecimientos y transiciones en trayectorias educativas aportadas por personas con discapacidad, familias y docentes en el contexto de la educación inclusiva.



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN

