



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Fortalecimiento de la oralidad como herramienta para la configuración de la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, a través de la implementación de pedagogías críticas y liberadoras en los apoyos pedagógicos.

Autoras

Kelly Johanna Hernández Torres

Jeniffer Muñoz Bran

Ana Carolina Rodríguez Durango

Asesor

Mgs. Luis Fernando Estrada Escobar

Trabajo para optar al título de Licenciada en Educación Especial

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Universidad de Antioquia

Facultad Educación

Medellín

2017



Introducción.....	5
Capítulo 1.....	7
1.1. Construyendo historia barrial a partir del proceso de investigación.....	7
1.1.1. La ladera moderada.....	7
1.1.2. Zinc y tablas en la tierra de nadie.....	10
1.1.3. Pénjamo; Ciudad de árboles.....	14
1.1.4. Puntos de encuentro de la historia barrial.....	15
1.2. Una mirada a lo institucional.....	22
1.2.1. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro.....	23
1.2.2. Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, sede Moravia.....	28
1.2.3. Institución Educativa Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez.....	32
1.2.4. Diferencias y relaciones institucionales.....	34
1.3. Grupos participantes.....	36
1.3.2. Sede San Isidro.....	37
1.3.3. Sede Moravia.....	41
1.3.4. Sede Clodomiro Ramírez.....	43
1.3.5. Estudiantes, sujetos e identidades culturales.....	45
1.4.1. Maestras de apoyo.....	47
1.4.2. Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro.....	47



1.4.3. Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó.....	49
1.4.4. Institución Educativa Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez.....	49
1.4.5. Enlace de las funciones de las maestras de apoyo.....	50
Capítulo II.....	54
2.1. Diseño pedagógico.....	55
2.1.2. Momento 1: Caracterización.....	57
2.1.3. Momento 2: Planeación conjunta.....	66
2.1.4. Momento 3: Socialización.....	68
Capítulo III.....	69
3.1. Análisis de la información.....	69
3.1.2. Discapacidad e identidad cultural.....	69
3.1.3 Oralidad e identidad.....	77
3.1.4 Pedagogías críticas y liberadoras en relación con la discapacidad e identidad....	85
Capítulo IV.....	90
4.1. Conclusiones.....	90
4.2.Recomendaciones.....	91
Bibliografía.....	93



Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de los y las estudiantes Sede San Isidro.....	39
Tabla 2. Caracterización de los y las estudiantes Sede Moravia.....	42
Tabla 3. Caracterización de los y las estudiantes Sede Clodomiro Ramírez.....	44
Tabla 4. Caracterización de los y las estudiantes.....	58
Tabla 5. Ejemplo técnicas interactivas.....	63
Tabla 6. Muestra de elaboración técnica interactiva.....	65
Tabla 7. Muestra de elaboración planeación conjunta.....	68

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación; Fortalecimiento de la oralidad como herramienta para la configuración de la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, a través de la implementación de pedagogías críticas y liberadoras en los apoyos pedagógicos. Participaron tres Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, Gilberto Álzate Avendaño (comuna 4), Fe y alegría Luis Amigo (comuna 4) y Concejo de Medellín (comuna 12), de acuerdo a lo anterior, en cada Institución Educativa conformamos un grupo (1), teniendo en cuenta unas características específicas como; edad (12-16), grado de escolaridad, diagnóstico de discapacidad¹ y servicio de aula de apoyo. Estos grupos los conformamos con la ayuda de la maestra de apoyo de cada Institución, ya que para efectos del proyecto eran necesarios contar con la participación de estudiantes en situación de discapacidad.

Por consiguiente, las Instituciones de manera articulada nos² brindaron a través del proceso de investigación la posibilidad de conocer, participar, aprender y reflexionar, sobre las diversas formas como las y los estudiantes en situación de discapacidad están configurando su identidad cultural, a través de la oralidad, explicada por Vásquez (citado por Arias, 2010)

Le otorga gran relevancia al papel social que desempeña la oralidad,
concibiéndola como una construcción colectiva que permite la socialización de los

¹ Sistema de clasificación que consiste en explorar las similitudes y diferencias entre individuos y grupos (Wedell, 2008). Cabe agregar que según nuestras conceptualizaciones académicas, concebimos el concepto de diagnóstico de discapacidad como la evaluación que se le realiza a los sujetos cuyo comportamiento o capacidades cognitivas no se ajustan a los parámetros sociales y educativos, este diagnóstico es realizado por especialistas en neurología y psiquiatría.

² De acuerdo al paradigma de investigación y el enfoque metodológico que implementamos en el proyecto, haremos uso en algunos momentos del lenguaje en primera persona en singular y primera persona en plural, con el propósito de ubicar nuestro lugar en el proceso de investigación.

sujetos. Le confiere un lugar en el espacio escolar y le brinda estatus a su abordaje, pues se refiere a las formas de comunicación oral como un objeto de estudio importante en el plano educativo.

Asimismo, de cada una de estas Instituciones Educativas, contamos con la participación activa de las maestras de apoyo, que tienen como función el acompañamiento a los procesos educativos de los y las estudiantes en situación de discapacidad.

Para efectos de la lectura de nuestro proyecto, estructuramos el texto por capítulos, en los que evidenciaremos la información recolectada de las experiencias individuales de cada investigadora y su grupo participante, teniendo en cuenta el contexto y las funciones de la maestra de apoyo, posteriormente estableceremos relaciones entre las experiencias para su respectivo análisis conjunto, y finalmente evidenciaremos un diseño pedagógico, enfocado en la construcción de un proyecto de aula, para el fortalecimiento de la configuración de la identidad cultural, de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad a través de la oralidad.

Capítulo I

1.1. Construyendo historia barrial a partir del proceso de investigación.

Consideramos necesario en nuestro proyecto de investigación, hacer un recorrido histórico de los barrios Aranjuez, Moravia y Santa Lucía de la ciudad de Medellín, sectores donde se encuentran ubicadas las Instituciones Educativas participantes, con el propósito de comprender que elementos de la identidad cultural de las y los habitantes de cada barrio han transversalizado la configuración de identidad cultural de las y los estudiantes participantes del proyecto.

1.1.1. La ladera Moderada.³

El barrio Aranjuez está ubicado en la comuna 4 zona nororiental de Medellín, esta zona ha sido reconocida en la ciudad en el año 2016 por el puente Madre Laura, el cual hace una conexión directa entre los barrios Aranjuez y Castilla. Cabe resaltar que cuando se habla de Aranjuez también se hace mención de barrios aledaños como lo son: el Palermo, Bermejál, los Álamos, San Isidro, Berlín y La Piñuela.

Este barrio es ubicado por los habitantes de la ciudad de Medellín, por ser un sector aledaño a algunos sitios representativos del municipio, como el parque norte, el parque explora, parque de los deseos, Universidad de Antioquia, jardín botánico y planetario, entre otros.

Según Naranjo (1992), el barrio empezó a construirse y a tener distintos propietarios por diferentes circunstancias:

³ Contextualización realizada por la investigadora a cargo del grupo participante de la Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño, barrio Aranjuez.

(...) los terrenos de la ladera nororiental, en sus orígenes pertenecen a tres tipos de ocupantes: propietarios particulares que bien fuese por herencia y de manera legal o por invasión inicial, se hicieron los dueños de estas tierras; ocupantes que con autorización del “dueño” inicial se establecen en el lote y lo trabajan sembrando cultivos con los cuales compensan en algo al propietario inicial; compradores de predios a propietarios supuestamente legales pero que dada la confusión de los títulos de propiedad rara vez logran el registro de su documento de compra. (p.15)

Sin embargo para la “década del 50 y el 60, comienzan a llegar gentes de estratos sociales más bajos a ocupar los terrenos más difíciles por lo empinado y quebrado de su topografía. Esa ocupación se registra en la parte alta de Aranjuez, a través de especuladores que vendían lotes que legalmente no les pertenecían.” (Naranjo, 1992, p.16)

Las personas que se iban asentando en los lotes, empezaban un proceso de apropiación urbana y social del terreno y así mismo la construcción de su vivienda, que para la mayoría de pobladores era un sueño y a la vez una forma de subsistir

(...) las casas se iban conformando inicialmente en forma dispersa. En primera instancia la vivienda partía del clásico tugurio construido con base en palos, latas y cartón, seguramente siguiendo la tradición rural del patrón de asentamiento, le daban gran consideración al espacio exterior que le servía de pequeña huerta. Conformaban viviendas diseminadas pero unidas con base en necesidades comunes. La producción del lugar para vivir va creando códigos lingüísticos y de

comportamiento que les permite enfrentarse a la gestión del hábitat. (Naranjo, 1992, p.16)

Esta nueva forma de vida, tenía sus implicaciones en las prácticas culturales de los habitantes, ya que de manera abrupta debían acostumbrarse al cambio y a lo urbano, dejando atrás una identidad y prácticas culturales instauradas, modificando pensamientos y acciones, ya que existe aún en la actualidad, una brecha significativa entre el campo y la ciudad en aspectos como lo social, económico, cultural y en su misma topografía y en las formas de moverse en la ciudad, ya que esta, se caracteriza por ser de calles empinadas.

(...) La topografía como la de muchos otros barrios de la ciudad, es de ladera moderada, dada por encontrarse en el piedemonte de la montaña donde su pendiente no es tan pronunciada, debido a esto, sus calles inclinadas no representaron un obstáculo en el momento histórico de su trazado y fundación.” (Bedoya, 2011, p.7).

Esta característica sobresaliente de la ciudad, no fue impedimento para que las personas construyeran viviendas en pro de mejorar su calidad de vida, trabajando mancomunadamente con otros habitantes del sector, consolidando una interacción entre ellos, para lograr el progreso de la comuna y de sus familias en particular. Debido a ello los pobladores iban marcando una caracterización en cuanto a sus formas de vida y experiencias colectivas como lo plantea Naranjo, 1992:

La ocupación del terreno marca los inicios de un camino de tránsito que los lleva de ser campesinos en su mayoría del departamento de Antioquia con referentes de

identidad de la vida rural hasta llegar a la ciudad a ser absorbidos en buena medida por la industria de la construcción y los servicios ocasionales. Su "instalación" en la vida urbana no significa necesariamente una movilidad social. Indudablemente significaba un gran impacto para la población, el llegar de pasados diferentes a participar en un proceso de constitución común en un sitio aún no consolidado. Son además migrantes que sufren una presión por la situación crítica de pobreza y por los efectos de la violencia política. Desarraigados de su origen, con aprendizajes culturales correspondientes a universos rurales, deben convertirse de un momento a otro en habitantes urbanos con todo lo que ello significaba. (pp. 31-32)

Esta conformación del barrio Aranjuez, comuna 4 aportó de manera significativa al legado tanto cultural como histórico entre sus primeros pobladores campesinos, los cuales tuvieron que dejar atrás de manera obligatoria ya fuera por violencia o desplazamiento una vida en el campo, sin embargo, a partir de allí se empezaron a marcar nuevas formas de vida y prácticas culturales que en la actualidad prevalecen, no solo en la comuna sino en toda la ciudad.

1.1.2. Zinc y tablas en la tierra de nadie.

Son muchos los formatos en los que encontré información sobre la historia del barrio Moravia de la comuna 4 de la ciudad de Medellín, sin embargo, durante el rastreo bibliográfico que realicé⁴, encontré con un video del año 2010 creado por el Centro de Desarrollo Cultural Moravia (CDCM) llamado “Moravia: un escenario de resistencia y

⁴ Contextualización realizada por la investigadora a cargo del grupo participante de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, barrio Moravia.

memoria”, en el que se recopila parte de los relatos de algunas personas que fueron clave en el proceso de construcción del barrio.

Quienes cuentan la historia, narran que inicia a mediados de los años 60 y 70 como consecuencia de los desplazamientos forzosos por la violencia que en esa época azotó al país, especialmente en el departamento de Antioquía, lo que originó la migración masiva de familias campesinas y afrodescendientes a las grandes ciudades en busca de nuevas oportunidades, tranquilidad, seguridad y mejor calidad de vida.

Debido a esto, Medellín se convierte en un lugar privilegiado para la llegada de todas estas familias desplazadas, que poco a poco se fueron asentando en los lugares que en ese entonces eran poco habitados y aquellos que debido a condiciones ambientales, de terreno y cercanía a las terminales de transporte fueron invadidos y paulatinamente poblados por estas familias, dándole así origen al Barrio Moravia hoy conocido por sus habitantes como uno de los barrios más recuperados de toda la comuna 4.

Según cuentan los entrevistados (CDCM, 2010), el barrio entre los años 1967 y 1972 surge con el nombre de tugurios, cuyo nombre hacía referencia a la manera como en ese entonces se veía el espacio, puesto que es un barrio construido por estas familias sobre el antiguo basurero municipal que en ese entonces, los abasteció de materiales para la construcción de las casas o “ranchos”, la adquisición de ropa e incluso comida.

Los participantes de este documental, narran que inicialmente el barrio contaba con terrenos aledaños que pertenecían a los llamados terratenientes en los que hallaban extensos sembrados de tomate, cebolla y algunos espejos de agua; dichos propietarios empezaron a verse

afectados con la llegada de las familias a sus terrenos, lo que da pie a infinitas disputas entre estas familias y la fuerza policial, igualmente participaban políticos e integrantes del partido comunal quienes buscaban incansablemente desalojar a toda la población invasora.

En sus inicios, Moravia solo contaba con 8 casas que fueron construidas con madera, zinc y materiales que las personas en sus rastreos diarios por todo el basural iban encontrando y dándole una utilidad para así lograr darles un techo a sus familias.

Por lo tanto es de anotar, que este es un contexto que deja en la memoria un vivo ejemplo de la lucha popular que encararon todas estas familias con la fuerza pública, lo que las obligó a organizarse, acompañarse y cuidarse los unos con los otros para convertir a Moravia en lo que es hoy en día un “Espacio de recuperación y construcción de Paz”, sin obviar todas las disputas no solo físicas en las que fueron dados de baja algunos líderes comunitarios y sindicalistas que apoyaban la causa de las familias desplazadas, sino también las disputas de discursos políticos y populares en los que la justicia, la equidad, la colaboración y la opresión eran el plato fuerte de las conversaciones, dejando como resultado por parte de las familias desplazadas la construcción de espacios y territorios de resistencia a través del arte, la palabra, la poesía y cantos que día a día le hacían frente a la estigmatización, el abandono, la miseria, el hambre, el miedo, la desigualdad, pero en especial a la lucha popular, a la construcción y acción colectiva, a la organización y a la no opresión.

Como prueba de ello a continuación se citará un pequeño fragmento de uno de los responsorios o gozos narrado en el video “Moravia: un escenario de resistencia y memoria” (CDCM, 2010), por la señora Ifigenia Velásquez una de las entrevistadas y primeras habitantes del barrio Moravia.

...campesinos que sufren humillaciones en las montañas,
trabajemos unidos y terminemos los oligarcas,
a los terratenientes que son ladrones démosles plomo,
que son los principales que aquí en Colombia hacen el robo.

Mira los que sufrimos, en las basuras,
todos llenos de rotos, las vestiduras,
comemos gallinas muertas que están podridas en la basura,
el pueblo tiene hambre bendito sea, bendito sea.

Mira los que sufrimos, en las basuras,
todos llenos de rotos, las vestiduras,
nos ofrecen casita, buena comida y buenos empleos,
al pueblo no lo engañan, maldita sea, maldita sea...

Este es uno de los coros que aún es recordado por los habitantes más antiguos y sigue aportando a la memoria histórica del barrio.

La unión filiar salda de los vínculos de sangre y enmarcadas en los vínculos simbólicos sellados por la solidaridad y la colaboración, aún perdura en el tiempo y el espacio, pues muchos de los primeros pobladores que aún siguen con vida y como es mencionado en el material audiovisual rastreado (CDCM, 2010), aún se congregan y cuentan con orgullo, la gran hazaña que significó para ellos invadir, resistir, resurgir y triunfar a la desigualdad social, que en esa época diariamente les recordaba que despertar en estos terrenos ajenos sería un desafío más.

1.1.3. Pénjamo; Ciudad de árboles.

El Barrio Santa Lucía comuna 12 de la ciudad de Medellín, que de acuerdo a su historia, y al plan de desarrollo local (2016), antes de conformarse como barrio, eran mangas que se constituían entre granjas y fincas, para más adelante llevar el nombre de Pénjamo. Esos terrenos eran de propiedad del Municipio; sin embargo, el Instituto de Crédito Territorial (ICT), planificó el sector para los jubilados de la policía, obreros, empleados del Municipio y de la clase media.

Para el año 1958, el barrio ya contaba con agua y luz, y el servicio de teléfono se instala entre 1960 y 1962. Así mismo, se dotó con ruta de buses, que transitaban sobre las calles empedradas, que después fueron pavimentadas hacia el año de 1970.

En los años 50 y 60 el Instituto de Crédito Territorial (ICT) adelantó el proceso de urbanización en los barrios La Floresta, Calasanz, Santa Mónica y Santa Lucía. Después de la década de los 70's los urbanizadores privados jalaron un proceso de transformación de la vivienda unifamiliar en multifamiliar.

El barrio Santa Lucía limita al norte con el barrio Los Alcázares y La Pradera de la Comuna 13, al sur con el barrio La Floresta, El Danubio y Campo Alegre y al occidente con el barrio San Javier N° 2 de la Comuna 13. Así, en la conformación de este barrio, las familias que comienzan a configurar este sector, se fueron acentuando de manera organizada y estructurada, lo que más adelante las pondría en un estrato social medio.⁵

⁵ En la Ley 142 de 1994 se establece en el Art.102. Estratos y metodología. Los inmuebles residenciales a los cuales se provean servicios públicos se clasificarán máximo en seis estratos socioeconómicos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio-alto, y 6) alto.

1.1.4 Puntos de encuentro de la historia barrial.

Durante la contextualización barrial que realizamos, encontramos una significativa polaridad entre la carga histórica con la que cuenta el barrio Moravia y Aranjuez, en la que se denota que décadas atrás fueron escenarios de violencia, invasión, marginación y lugar de asentamiento o refugio de familias campesinas y afrodescendientes, desplazadas por la violencia y el conflicto armado que marcó diferentes momentos históricos del país tanto en Antioquia como en otros departamentos, mientras que la historicidad del barrio Santa Lucía alude a una construcción urbana organizada, por parte del municipio de Medellín en pro del beneficio de una población específica.

En este sentido (Torche & Wormald, 2004) menciona que:

(...) estas diferencias son las que generarían el llamado sistema de estratificación social, el cual expresa jerarquía entre grupos o estratos sociales, y la existencia de una desigualdad institucionalizada en el acceso que tienen las personas y grupos a los recursos, servicios y posiciones que la sociedad valora. En este sentido, se expresa una desigualdad estructural, al tiempo que determina quién recibe qué y los criterios por los cuales los diferentes grupos acceden a las diversas oportunidades sociales (p.9).

Así, encontramos una brecha significativa en lo concerniente a la configuración de las diferentes identidades culturales que se construyen de acuerdo a un contexto específico y la ubicación en un territorio, ya que debido a esto las posibilidades tanto económicas como sociales



no siempre serán las mismas y cada grupo poblacional, habitante de estos contextos va creando representaciones sociales acerca de quiénes son y quienes deberían ser.

No obstante, y a pesar de estos contrastes históricos, cada uno de estos contextos nutrió significativamente la construcción y reflexión realizada en nuestro proyecto de investigación, puesto que estos antecedentes, hacen parte de una construcción y configuración de la identidad cultural, que identifica de manera particular y colectiva a los habitantes de estos barrios (Aranjuez, Moravia y Santa Lucía) como lo expresa Naranjo (1992):

La relación que establecen con el medio natural y social es sorteada a través de algunas formas de supervivencia características de los sectores populares: la ayuda mutua, la cooperación y la solidaridad. El trabajar comunitariamente no sólo permite y agiliza la adecuación urbana, sino que además va creando una serie de valores y formas de comportamiento que posibilitan formas de identidad grupal y barrial. Es así como se moldean personalidades con un sentido de la vida y del habitar marcado por el trabajo comunitario y las dificultades que implica la solución de sus múltiples necesidades. (p.32)

Este aporte nos remite a rescatar la definición de Arfuch, Catanzaro, Di Corí, Pecheny, Robin, Sabsay y Silvestri citado por (Hall, 2005) sobre el concepto de identidad en la que aclaran que “La identidad sería entonces no un conjunto de cualidades predeterminadas raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc. Sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una post nacionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias.” (p.24)



Lo que nos permite añadir que para los habitantes del barrio Moravia y Aranjuez que han sido víctimas de la violencia, el desplazamiento de sus territorios de origen y demás condiciones adversas que se despliegan de estos factores sociales, la construcción de sus identidades sigue siendo un proceso de reconfiguración de sí mismos, que se modifican de la mano del proceso de adaptación y adecuación que estos hacen durante el tránsito de lo rural a lo urbano y no únicamente depende de estas circunstancias complejas, sino también de las diferentes formas como estos procesan y superan sus condiciones de adversidad.

Según (Naranjo, 2001)

En lo que tiene que ver con los pueblos o colectivos sociales, afectados directa o indirectamente por el conflicto, los estados de guerra cuasipermanentes se despliegan y se desdoblán en ejes más concretos y particulares: el de acomodamiento-invisibilización; el de refugio desplazamiento-resistencia; el de confrontación-insurgencia y el de contrainsurgencia bajo sus dos modalidades: la pública legal y la privada ilegal. Se trata de formas de respuesta social o individual asumidas por los actores sociales frente al drama de la guerra que los cruza, y dada la pervivencia histórica del estado de guerra, los colectivos sociales han creado ciertas destrezas, ciertos aprendizajes para afrontar situaciones límite. (p.8)

Lo que implica que en su condición de habitantes en situaciones complejas y adversas no configuran una única identidad colectiva que los defina, razón por la cual estos barrios son espacios de múltiples manifestaciones y relaciones culturales, sin embargo, las lecturas sociales que se hacen de estos pobladores o colectivos parten de una mera impresión social que

estigmatiza las formas como estos se relacionan entre sí y con su entorno, la manera como estos construyen y se apropian del territorio que habitan y cómo participan en la ciudadanía.

Continuando con (Naranjo, 2001)

Para los desplazados, no solo es difícil a veces, identificar a su agresor, sino también conocer las razones por las cuales se los cataloga como peligrosos o saber a ciencia cierta de qué se los acusa, por qué se les impone un castigo de extrañamiento y un futuro de pobreza y despojo; no logran identificar un principio de orden en su universo vital que les permita orientar sus acciones y evitar las retaliaciones, lo que incrementa la incertidumbre, la impredecibilidad, la desconfianza y la pérdida de sentido de la vida en común.

La desactivación de las identidades previas y su reemplazo por las pertenencias imputadas tiene una clara incidencia en la estigmatización del fenómeno, los desplazados pasan de ser afectados por la guerra a hacer parte de la misma, actores de su propio destino y por lo tanto responsables de su situación actual; desde esta nueva pertenencia imputada los mira, los juzga y los discrimina la sociedad mayor, con todas las consecuencias políticas, económicas y sociales que de allí se derivan.

No obstante, la situación límite a la que se ven abocados con la expulsión de sus territorios, genera el entramado de una suerte común, de una historia colectivamente vivida, similares despojos, pérdidas y desarraigos, heridas morales surgidas del sentimiento de exclusión y ausencia de reconocimiento y es

precisamente en ese nuevo entramado socio-moral, donde los desplazados pueden encontrar elementos de auto-conocimiento y re-conocimiento que les provea de nuevas identidades desde las cuales articular orgánicamente sus demandas de estabilización socioeconómica, reconocimiento social, inclusión política y reparación moral y sobre todo inclusión en el "demos"⁶ y el reconocimiento como sujetos de pleno derecho tanto en la comunidad nacional como en la ciudadana.

(p.9)

En contraste, los habitantes del barrio Santa Lucia cuentan con una configuración de identidad cultural un tanto diferente a la que identificamos en los barrios Moravia y Aranjuez comuna 4, debido a que las comodidades y facilidades socioeconómicas con las que en ese entonces contaban las familias asentadas en este contexto, no fueron necesarias las luchas por el territorio, ni la búsqueda de la dignificación y la equidad socio-territorial. En este orden de ideas y a diferencia de los barrios de la comuna 4, en los que la configuración identitaria es individual debido a la complejidad y experiencia particular de cada habitante, la identidad cultural de las y los pobladores del barrio Santa Lucia podría ser enmarcada bajo los planteamientos que hace Bourdieu citado por (Sémbler, 2006) donde destaca que:

Las posiciones de clase se caracterizan, en lo esencial, por producir prácticas, experiencias subjetivas y representaciones similares entre sus miembros, es decir, por articular disposiciones significantes compartidas o hábitos semejantes. Ello implica, por tanto, que las clases no sólo existen en la objetividad del espacio

⁶ "Conjunto de individuos que forman una unidad política". Consultado en el diccionario electrónico the free dictionary <http://es.thefreedictionary.com/demos>.



social y su distribución del capital, sino que también en la dimensión subjetiva que representa el compartir prácticas y representaciones del mundo (hábitus). (p.57)

Estas particularidades culturales de los barrios mencionados, son las que nos llevaron a indagar sobre los referentes culturales a partir de los cuales niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad incluidos en las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, configuran sus identidades culturales, ya que debido a sus características cognitivas, físicas, sociales, afectivas, familiares y comunicativas han sido en su mayoría marginados, subyugados, violentados y/o oprimidos por las culturas dominantes limitando su participación en escenarios políticos, sociales, culturales y específicamente en el escenario educativo. En el caso de las personas en situación de discapacidad, se hacen visibles dos formas culturales de segregación o estigmatización, una hace referencia a la concepción de discapacidad desde una mirada material y otra desde la mirada del prejuicio.

Como ejemplo de la mirada material de la discapacidad Finkelstein citado por (Barnes, 1998) explica qué:

Cuando la industrialización se afianzó, las personas con insuficiencias fueron excluidas del mundo laboral porque eran incapaces de seguir el ritmo del nuevo sistema de trabajo en las fábricas. En consecuencia fueron apartadas de la actividad económica y social general y recluidas en los establecimientos sanitarios. (p.63)

Sin embargo, aunque ya han pasado décadas desde que empezó la industrialización, en la actualidad seguimos evidenciando prácticas de exclusión hacia las personas en situación de

discapacidad, específicamente en que los grupos dominantes limitan la participación de estos y estas en la vida laboral, educativa y social, en la medida en que los requisitos que se establecen para hacer parte de estos escenarios buscan dar respuesta a modelos educativos basados en competencias, parámetros económicos basados en la productividad, estándares sociales basados en el éxito, la belleza como forma de visibilización de los individuos y los consumos culturales basados en la inmediatez, la perfección estética y la popularidad, reproduciendo así prácticas culturales subyugantes y lenguajes peyorativos hacia las personas en situación de discapacidad como “inútiles, bobos e incapaces.”

Por otro lado Shakespeare citado por (Barnes 1998) retoma una visión de discriminación hacia las personas en situación de discapacidad desde el prejuicio argumentado que “las personas con insuficiencia no están discapacitadas simplemente por la discriminación material, sino también por el prejuicio. Este prejuicio, que no es sencillamente interpersonal, está implícito en la representación cultural, en el lenguaje y la socialización.” (p.64)

En este sentido, en los barrios en los que están ubicadas las Instituciones Educativas de la comuna 4, existen pocas posibilidades de acceder a distintos servicios que se les ofrecen a la comunidad, y como se ve reflejado desde el plan de desarrollo local comuna 4, las personas en situación de discapacidad manifiestan que:

Los espacios deportivos y de ocio y tiempo libre no cuentan con las condiciones de seguridad y adaptación para quienes tienen movilidad reducida, como sucede también con la población en situación de discapacidad que manifiesta sentirse

excluida de este tipo de actividades por no contar con los lugares propicios para su disfrute y apropiación. (p.81)

Además, esta problemática también se ve reflejada en la ausencia de programas específicos de oportunidades laborales para población en situación de discapacidad, lo que indica que no solo existe restricción en un solo ámbito de la esfera social, sino en múltiples escenarios, lo que sigue reforzando la concepción y exclusión de las personas en situación de discapacidad ante la sociedad donde se encuentran inmersos.

Igualmente, para la comuna 12 según su plan de desarrollo local, existe una “falta de accesibilidad para personas en situación de discapacidad” (p.79), lo que nos permite relacionar que en las comunas 4 y 12, se hace necesario según el plan de desarrollo local: “adecuar y construir infraestructura y equipamientos de uso público (educativos, culturales lúdico recreativos y deportivos) para el uso, acceso, movilidad e inclusión de la población en situación de discapacidad, y de la población en general.”(p.80)

De acuerdo a lo anterior, esto nos indica que desde todos los contextos en los que se desenvuelven los sujetos dentro de una sociedad están permeados por narrativas culturales acerca de la discapacidad y es por esta misma razón que en la actualidad se sigue subyugando y marginando a esta población.

1.2. Una mirada a lo institucional.⁷

⁷ Los nombres de las Instituciones Educativas participantes de nuestro proyecto de investigación, no influyeron al momento de realizar la selección y caracterización de las mismas y de las y los estudiantes.

Como lo mencionamos anteriormente el proyecto lo desarrollamos en tres contextos diferentes, donde se seleccionaron las Instituciones Educativas, Gilberto Álzate Avendaño, Sede San Isidro comuna 4, Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigo comuna 4 y Concejo de Medellín comuna 12. En este apartado traeremos a colación la historia de la conformación de cada Institución Educativa participante y la manera como estas aportaron a la memoria histórica de cada uno de los barrios en los que están ubicadas y la relación que como investigadoras establecemos entre las tres Instituciones respecto a la configuración de identidad cultural de las y los sujetos que allí habitan.

1.2.1. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro.

En octubre del año 1958, 800 personas del barrio Aranjuez, presentaron ante la Asamblea Departamental, un memorial solicitando la creación de un establecimiento de secundaria. En noviembre del mismo año fue expedida la Ordenanza que creaba el Liceo Departamental de Aranjuez. En de abril de 1959 se abrieron las matrículas, y el 17 del mismo año se iniciaron las clases con 289 estudiantes de primero a cuarto de bachillerato en un viejo edificio situado en el barrio Aranjuez.

En el año 1960 la matrícula ascendió a 350 estudiantes, y funcionó en un local más amplio, donde más tarde funcionó el Liceo Lorencita Villegas de Santos. En este mismo año se le solicitó a la Asamblea Departamental la creación del grado quinto y sexto para completar el bachillerato, el proyecto fue aprobado por la mayoría que veían en este una gran oportunidad para la juventud de Aranjuez.

En 1981 se oficializó con el nombre de Gilberto Álzate Avendaño Segunda Agrupación, sin embargo, atendiendo a las exigencias de la sociedad actual y a los requerimientos de la Ley 715, Art. 9, por medio del acto legislativo Decreto 16210 de noviembre 27 de 2002 se crea la Institución educativa Gilberto Álzate Avendaño como resultado de la fusión del Liceo con otras instituciones, para ofrecer el ciclo de educación desde el preescolar hasta el grado once con media técnica en tecnología e informática. Las instituciones fusionadas fueron: Escuela Seguros Bolívar, Escuela Tomás Carrasquilla N° 1, Escuela Carlos Villa Martínez, Escuela Carlos E. Restrepo.⁸

Desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y relacionándolo con nuestra práctica pedagógica encontramos la expectativa que tiene la institución en cuanto a los sujetos que quiere formar la cual está enfocada desde:

La participación social, las expresiones culturales, deportivas y de convivencia ciudadana, fortaleciendo el liderazgo en la comunidad y la proyección laboral, encaminada a formar estudiantes comprometidos con su desarrollo físico, ético y moral, con altas competencias intelectuales, ciudadanas, laborales y ambientales, fortaleciendo su autonomía y la toma de decisiones, con respeto y tolerancia frente a la diferencia, brindando una formación integral en todas sus dimensiones, fundamentado en una pedagogía activa, la cual enfatiza en el saber puesto en acción y en el respeto por las diferencias individuales. (p.18)

⁸ NOTA: Las escuelas Tomás Carrasquilla N° 1 y Carlos E. Restrepo se fusionaron en el año 2003 y en el año 2004 cambian de sede y toman el nombre de Escuela San Isidro.

Es por ello que la institución quiere ser reconocida ante la comunidad del sector de Aranjuez, no solo por su actuación académica, sino también por ser un generador de espacios donde se involucren a los mismos estudiantes de acuerdo a sus intereses, gustos y necesidades, pero que también se propicien valores como el respeto por la diferencia y la convivencia, en este mismo sentido y planteado desde el PEI la institución cuenta con:

Personal capacitado en algunas disciplinas deportivas y culturales, lo que ha permitido el desarrollo y fortalecimiento de proyectos que han hecho destacar la institución a nivel municipal y departamental, alcanzando instancias finales de participación en competencias grupales e individuales, tales como: fútbol, atletismo, microfútbol, porrismo y danza; además se cuenta con grupos de teatro, trova, poesía y banda marcial.” (p.15)

De acuerdo a lo anterior, dentro de la institución se realizan eventos culturales donde evidenciamos los referentes culturales de los y las estudiantes, ya que a través de expresiones artísticas como el baile (break dance, el choque) y la música hip-hop y reggaetón e inclusive la banda marcial que representa a la institución a nivel nacional, deja en manifiesto el gozo y disfrute de las y los estudiantes, pero también la participación, la relación con sus pares y la construcción permanente de una identidad cultural colectiva e individual de los y las estudiantes del plantel educativo.

Asimismo, en los eventos culturales, se hacen visibles problemáticas sociales, que de una forma u otra permean a la comunidad educativa, y un ejemplo de ellos es la diversidad (género, cultura, entre otros) donde se pone en evidencia las narrativas de los y las estudiantes frente a este

tema y las formas de cómo lo representan, el cual es un tema que no es ajeno a su realidad, y va en concordancia con la filosofía institucional de respetar y tolerar la diferencia, pero también aporta una vez más a la configuración de identidad cultural de los y las estudiantes.

Aunque también, la institución se ha visto permeada de eventos externos que afectan las dinámicas institucionales, como actos que atentan contra la integridad de las y los profesores, estudiantes y directivos, ya que la institución se encuentra ubicada en la comuna 4, un sector que ha sido escenario de violencia y marginación, lo cual empaña la imagen que la institución quiere dar a conocer a nivel local, quiere ser reconocida por la formación académica y las gestiones culturales que se realizan dentro de esta y que de manera directa también son permeadas por fuera de la institución y de este modo rechazar la violencia que afecta tanto a la institución como a la comunidad.

Por otro lado, y desde su formación académica, la institución cuenta con dos Educadoras Especiales, las cuales tienen un papel fundamental en la institución, ya que son las encargadas de construir propuestas pedagógicas, adaptaciones curriculares y todo lo relacionado con la educación inclusiva de las personas en situación de discapacidad que se encuentran dentro del plantel educativo.

En este propósito y para cumplir dicho objetivo y ser coherentes con la formación desde la inclusión, se realizaron adaptaciones y modificaciones desde el PEI, en el cual se ve reflejado:

Las modificaciones y adaptaciones que sean ajustadas posibilitaran el acceso, permanencia y cubrimiento a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) estas partirán del desarrollo integral de las potencialidades del

Facultad de Educación

estudiante, alcanzando así logros intelectuales, culturales, éticos, ambientales y sociales. (Dec.2082/06). Para realizar las adaptaciones curriculares para los estudiantes con N.E.E. se hace necesario partir del Proyecto Educativo Institucional, de su plan de estudios por competencias y de la evaluación psicopedagógica realizada teniendo en cuenta los aportes del maestro integrador, maestra de apoyo y del equipo de profesionales de la Unidad de Atención Integral (U.A.I.) dando como resultado un proyecto personalizado para cada uno de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.(p.16)

Cabe resaltar, que desde su misión Institucional se promueve la inclusión de las personas en situación de discapacidad, teniendo claridad sobre las particularidades, capacidades y dificultades que tienen algunos estudiantes matriculados en su plantel y sedes, haciendo visible la necesidad desde el PEI :

Somos una Institución de educación formal y pública, que ofrece formación integral desde el nivel preescolar hasta la media académica y técnica , atiende las diferencias individuales; propicia la inclusión y la permanencia de la población en el sistema educativo y desarrolla competencias académicas, ciudadanas , deportivas y culturales. Se integra al contexto social en el cual se encuentra y dinamiza la construcción de las soluciones por medio del trabajo colaborativo, a partir de la idoneidad y compromiso de sus recursos humanos y físicos. (p.17)

Todo lo anterior, refleja que la institución quiere incidir de manera positiva en la comunidad educativa, haciendo partícipes de manera activa a los y las estudiantes con o sin

discapacidad, brindándoles espacios donde se promueva la inclusión y la configuración de su identidad cultural.

1.2.2. Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigo, sede Moravia.

De acuerdo al proyecto educativo institucional (PEI), esta Institución, fue fundada en 1978 con la llegada de las hermanas Terciarias Capuchinas al barrio, con el propósito de construir un espacio en el que niños, niñas y jóvenes conocieran y construyeran otras realidades de su contexto y que de esta manera el basurero municipal ya no fuera referente de ubicación o estigmatización hacia los habitantes del barrio, adicionalmente en el (PEI) se destaca que en esta construcción, al igual que en las edificaciones que aún vemos en las zonas aledañas a la Institución y muchas de las que ya no existen debido a la reubicación que la Alcaldía de Medellín logró conciliar con muchas familias, luego de intentos de desalojo, también fueron partícipes los habitantes del barrio.

Fe y Alegría Luis Amigó es una institución de carácter oficial, mixta e inclusiva, que atiende a niñas, niños, jóvenes y adultos en los niveles de preescolar, básica, media académica y media técnica.

De acuerdo a la información encontrada en el PEI de la institución, evidenciamos que la enseñanza de la construcción, configuración y fortalecimiento de la convivencia, dignidad, igualdad y cooperación son parte importante de la formación que esta le ofrece a los y las estudiantes, como base para la formación de sujetos colaboradores y comprometidos con el desarrollo barrial, social y cultural del contexto en el que se encuentra ubicada.



Lo que nos remite a relacionar esta formación con el concepto de identidad colectiva que desarrollan Mercado y Hernández (2010)

La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. (p. 231)

El PEI de la Institución, recoge información respecto a la influencia de la otredad sobre la configuración cultural de sí mismos, indicando que:

Es básico tener en cuenta que los comentarios y juicios emitidos por los padres, amigos y docentes; con respecto a las capacidades y defectos del adolescente, contribuyen a que este elabore su autoestima, desarrolle un alto o bajo concepto de sí mismo, del grupo y de su comunidad. (p.18)

Así mismo, dota de sentido y responsabilidad a la educación como ese espacio y herramienta para construir maneras de pensar, de sentir y transmitir la cultura, a lo que afirman que:

A través de la educación, se crean y recrean modos de pensar, sentir y actuar. Las ideas, valores y costumbres de la sociedad definen el perfil del hombre a formar. En la medida en que éste hombre se haga realidad, se asegura la cohesión, la continuidad y el desarrollo; lo que es igual a unidad, identidad y madurez; tanto en el tiempo como en el espacio. A partir de esta reflexión se da la posibilidad de la

toma de conciencia; el hombre llega a saber que el futuro está en sus manos y a partir de este hecho puede moldear su ser individual y social y llegar a su plena realización humana. Esta realización supone que, mediante el proceso educativo, se apropien los hombres de las creaciones culturales de sus antepasados, el saber, la técnica, la organización social, institucional, económica, costumbres, normas, valores y creencias. (p.17)

Este valor y sentido que le otorga la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó a la educación, va de la mano con el planteamiento teórico de Mercado y Hernández (2010) en el que explican que:

A lo largo de su vida los individuos van aprendiendo el bagaje cultural que requieren para vivir en sociedad, que incluye roles, actitudes, comportamientos proporcionados por los diferentes agentes de socialización, teniendo en los primeros años de vida a la familia aunque hoy sea en forma parcial, como el primer grupo de referencia; posteriormente van apareciendo otros agentes que actualmente han cobrado mayor importancia que la propia familia como son la escuela, los medios de comunicación, en particular la televisión, los grupos de amigos, la religión, los clubes deportivos, etcétera. Así, a través de todos estos agentes, los individuos van adquiriendo un cúmulo de conocimientos necesarios para convivir con los integrantes de su grupo y con los otros. (p. 235)

Además, en esta construcción y edificación de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, sede Moravia, cobra gran importancia la participación de la fundación Fe Alegría Colombia; movimiento de educación popular y protección social quienes con su visión proponen

en su página oficial⁹ “Ser un actor de construcción de paz y ciudadanía, que contribuye a la movilidad social, la equidad y la vida digna para las personas en condiciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión. Para lograr este propósito, Fe y Alegría trabaja por mejorar la educación pública y por generar y potenciar capacidades en los niños, niñas, adolescentes y personas adultas para que sean agentes de cambio de sus propias vidas y de sus entornos.”

Respecto a la inclusión educativa y la discapacidad desde la mirada de la institución, cabe indicar que en el proyecto educativo institucional se retoma el Art.2 de la ley 1618 de 2013 en la que se define que las personas en situación de discapacidad son:

Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 57)

Y la inclusión educativa junto con sus apoyos y atención pedagógica son comprendidas desde el marco legal del decreto 366 de 2009 Art. 2, entendiendo a las personas en situación de discapacidad como:

Objeto del Aula de Apoyo Especializada porque “(...) tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.” (p. 57)

⁹ Consultado en <http://feyalegria.org.co/>

La institución con este marco legal ha logrado reconocer y situar a sus estudiantes en situación de discapacidad como sujetos de derecho y deber dotándolos de responsabilidad, participación e integrantes importantes de la colectividad educativa de la Institución, en la medida en que las gestiones educativas que han hecho los maestros, maestras y directivos de la institución han llevado a esta, proyectos y propuestas externas desarrolladas por universidades como la de Antioquia, la Pontificia Bolivariana e institutos de formación como el Sena, entre otras que apuntan a enriquecer la participación de todos sus estudiantes, sus familias, la transformación y el desarrollo del contexto escolar y el trabajo interdisciplinar y pedagógico.

1.2.3. Institución Educativa Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez.

La Institución fue creada el 9 de Diciembre de 1941 con el nombre de “Granja Integral Medellín”, como escuela orientada exclusivamente a la cultura agrícola que sirviera de modelo o referencia a todas las escuelas, haciendo de esta un centro de educación práctica, brindando en ella una instrucción agrícola para los niños Antioqueños. El 23 de Abril de 1942, la Granja Integral Medellín ubicada en el barrio la Floresta cambia su nombre por granja Clodomiro Ramírez, en honor al señor Clodomiro Ramírez, quien fue un hombre público que prestó grandes servicios a la patria desde sus altos cargos en el gobierno local regional y nacional.

“La Clodomiro Ramírez es una de las sedes que tiene la Institución Educativa Concejo de Medellín, por lo que sus funciones son regidas por esta institución funcionando así como escuela mixta, para los niveles de preescolar y básica primaria, en las jornadas: mañana y tarde; no

olvidando decir, que presta servicio para la educación especial, con un modelo educativo tradicional”.¹⁰

Además, la I.E cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que establece una formación holística a todos sus estudiantes, fundamentada en los principios de dignidad humana, inclusión social y educativa y desarrollo del conocimiento, a través de la promoción de los valores humanos, técnicos, ecológicos cívicos, éticos, deportivos y culturales; desde una perspectiva crítica y autónoma que forme y transforme, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y del contexto, contando con un personal idóneo a nivel docente, directivo, administrativo y con una comunidad con alto sentido de pertenencia y compromiso.

La sede Clodomiro Ramírez, cuenta con población de estudiantes en situación de discapacidad y diagnóstico en diferentes trastornos, tales como el Trastorno Bipolar y Trastorno Oposicionista Desafiante. Debido a esto, muchos de los estudiantes que están diagnosticados, cuentan con una medicación que se les proporciona por medio de las E.P.S, y es un requisito para que los niños y niñas puedan acceder a la atención psicológica y el apoyo pedagógico.

Respecto al aporte que hace la Institución a la identidad cultural de los y las estudiantes, en varias oportunidades se recibe la visita de un grupo de oración de jóvenes que dan diferentes charlas a los estudiantes de cómo el evangelio puede transformar a las personas de forma positiva, y los y las estudiantes de una u otra forma se identifican con este tipo de actividades y asisten a los encuentros; todo esto, mostrando claramente el tipo de sujeto que quieren formar en la cultura. Además, dentro de las dinámicas institucionales existe una creencia fuerte por la

¹⁰ <http://mariaelenamadrid.blogspot.com.co/2009/10/clodomiro-ramirez.html>

religión católica. Evidenciamos, durante la asistencia a las jornadas escolares, que todos los y las estudiantes, antes de iniciar sus clases hacen una oración ya sea por medio de recitación o canciones que fueron aprendidas previamente. Se hace reiteración de estas cada vez que hay actividades institucionales como actos cívicos, celebraciones de fechas importantes, reuniones de padres de familia, entre otras. .

Otra de las formas en cómo los estudiantes configuran su identidad dentro de la Institución tiene que ver con las formas en cómo se nombran entre ellos y ellas, ya que se ponen sobrenombres de acuerdo a particularidades físicas o acontecimientos que los hayan marcado dentro de la Institución Educativa, esto para ellos resulta ser significativo en la medida en que sienten que hacen parte de un colectivo y son aceptados socialmente por sus compañeros y compañeras.

1.2.4. Diferencias y relaciones institucionales.

Consideramos importante, relacionar la historia de las Instituciones Educativas participantes con el concepto de identidad cultural e identidad colectiva, puesto que como se evidencio en la información anterior, cada una de estas Instituciones cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que propone el tipo de sujeto que desea formar para la sociedad, lo que nos da indicio de una identidad colectiva, la cual es definida por Arteaga citado por (Mercado y Hernández, 2010) como “la autopercepción de un nosotros relativamente homogéneo en contraposición con los ‘otros’, con base en atributos o rasgos distintivos, subjetivamente seleccionados y valorizados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la “mismidad identitaria”” (p.240) y se convierte en un referente más, para la configuración de identidad cultural de las y los estudiantes en situación de discapacidad.

Por ende, la conformación de las tres Instituciones Educativas varía, de acuerdo a la historicidad con las que estas cuentan como establecimiento educativo.

Primero por una parte la I.E Gilberto Álzate Avendaño, nace a raíz de una petición que hace la comunidad, debido a la importancia que encontraron de tener un espacio educativo en el sector. Segundo en el caso la I.E Fe y Alegría Luis Amigo, se conforma a partir de las circunstancias socio-territoriales que tenían los habitantes, dejando en evidencia la necesidad de crear un espacio educativo para la comunidad, de acuerdo a las particularidades de sus habitantes. Y tercero la I.E Concejo de Medellín, se configura a partir de la iniciativa y la responsabilidad social de la gobernación con ese sector en particular.

Otra relación que establecimos entre las instituciones, se remite a la filosofía institucional que tiene cada una estas, para la formación de los y las estudiantes respecto a los tipos de sujetos que desean formar, lo cual evidenciamos a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que van direccionados a fortalecer aspectos relacionados con la colaboración, la participación, responsabilidad social, competencia laboral, calidad de vida, respeto y tolerancia a la diferencia, esto nos lleva a reflexionar acerca de las identidades culturales que se configuran dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, debido a las dinámicas institucionales, para responder a lo exigido por la educación a nivel nacional, en contenidos de aprendizaje conceptuales y procedimentales, muchos de estos elementos que hacen parte de aprendizajes actitudinales son incorporados por las y los estudiantes por medio del currículo oculto¹¹. Dejando en escena la

¹¹ El currículo oculto según Sacristán, parte del supuesto de que existen realidades escondidas o sumergidas además de aquellas que vemos, de las que consideramos evidentes y obvias y creemos conocer; que los “hechos” no son siempre lo que parecen, que hay significados profundos que no emergen de un modo explícito, otras cosas debajo de las que se manifiestan, se dicen o se reconocen; que podemos pretender algo y obtener efectos distintos a los pensados.

manifestación de la identidad cultural como la amalgama de repertorios como lo explica

Giménez citado por (Mercado y Hernández, 2010)

La identidad cultural es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (p.243)

Aunque son Instituciones ubicadas en diferentes contextos, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no van en contravía, puesto que realizan procesos de inclusión y atención a la diversidad, con el respaldo de las maestras de apoyo, Licenciadas en Educación Especial. Además durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica evidenciamos la participación de profesionales en diferentes disciplinas (psicólogos, licenciados, trabajadores sociales, entre otros) que intervienen, ya sea de forma individual o grupal a las y los estudiantes.

1.3. Grupos participantes.

En este apartado se describirán las características tanto específicas como comunes de los y las estudiantes participantes del proceso de investigación, asimismo se hará mención de la implementación de técnicas interactivas en investigación, para así identificar cuáles eran sus gustos, intereses y consumos mediáticos y evidenciar la identidad cultural que ellos y ellas están configurando según sus contextos, cultura y costumbres.

Las tablas que se encuentran a continuación, contienen de manera sistemática y organizada la información que nos permitió realizar la caracterización de los grupos participantes

en el proceso de investigación. Estas cuentan con cinco columnas categóricas con las que consignamos la información más relevante de los y las participantes y que a su vez nos aportaron al análisis de la información.

- ✚ En la columna categórica *nombre* hacemos referencia a los y las estudiantes en situación de discapacidad de manera anónima, por lo tanto sustituimos sus nombres y se identificarán en este trabajo como participantes.
- ✚ En la columna categórica de *edad* hacemos referencia a la edad biológica de cada participante.
- ✚ En la columna categórica *diagnóstico* nos referimos al resultado de valoraciones clínicas, psicológicas y psiquiátricas. Cabe aclarar que en el caso de algunos de los y las estudiantes no se cuenta con este, pero sí con una presunta discapacidad observada por la maestra de apoyo de cada institución.
- ✚ En la columna categórica *grado* hacemos referencia al grado de escolaridad que cursan actualmente los y las estudiantes dentro de sus respectivas instituciones educativas.
- ✚ En la columna categórica gustos e *intereses* hacemos referencia a los referentes culturales que los y las estudiantes destacaron durante su participación en el proyecto y con los cuales configuran sus identidades culturales.

1.3.2. Sede san Isidro.

LE GILBERTO ALZATE AVENDAÑO, SEDE SAN ISIDRO				
GRUPO 1				
NOMBRE	EDAD	DIAGNÓSTICO	GRADO	GUSTOS E INTERESES



Participante 1	10 años	TDAH ¹² + TOD	4°	Reggaetón, los cantantes favoritos son Anuel y Ñengo Flow. Fútbol, le gusta el equipo de Nacional. Le gusta ver televisión y sus canales favoritos son Win Sport, Discovery.
Participante 2	10 años	TDAH predominio mixto	4°	Fútbol y su equipo favorito es el Nacional. Reggaetón y su cantante favorito es Maluma y J Balvin. Los programas que más le llaman la atención son futurama, los simpson y el canal Win sport donde transmiten partidos nacionales como internacionales.
Participante 3	13 años	Retraso mental leve ¹³	4°	Su canal favorito es discovery Kids porque transmiten su programa favorito que es Peppa y también le gusta el programa televisivo Soy luna.
Participante 4	13 años	Retraso mental leve	4°	Le gusta el programa Soy luna, pero también le gusta ver los canales caracol y rcn, y su película favorita es Dory y su cantante

¹² Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

¹³ Este concepto fue encontrado en la anamnesis de los participantes, lo que indica que su diagnóstico está desactualizado en su terminología.

				favorito de Reggaetón en Daddy Yankee.
Participante 5	10 años	TDAH + TOD	4°	Le gustan los deportes y por eso su canal favorito es Win Sport, aunque también ve programas en Fox y Cartoon Network, y su cantante favorito es Anuel y en sus tiempo libre le gusta dibujar.
Participante 6	10 años	TDAH combinado Trastorno Fonológico	4°	Sus programas favoritos son Goku y las tortugas ninja, no le gusta el reggaetón, ni el fútbol ya que como deporte le atrae más es el karate.
Participante 7	10 años	No tiene historia, pero se presume un diagnóstico por inatención.	4°	Su programa favorito es Soy luna, es hincha de Colombia y le gusta el reggaetón y su deporte favorito es la gimnasia y actualmente hace parte de grupo de gimnastas en categoría juvenil.
Participante 8	10 años	Trastorno Hiperactivo +TDAH + TO	4°	Le gustan las películas de acción cómo rápido y furioso, y el canal que más ve es cine canal, es hincha del Nacional y le gustan todos los cantantes de reggaetón, también le gusta explorar en internet para conocer los “chismes” de los famosos.

Tabla 1. Caracterización de los y las estudiantes Sede San Isidro

Este grupo tiene como características que los y las estudiantes cursan cuarto grado y oscilan entre los 10 y 13 años, presentando algunos diagnóstico de discapacidad o de TDAH, la mayoría eran hombres, solo se contaba con la participación de tres estudiantes mujeres, sin embargo, debido a la diferencia de género entre el grupo, encontramos puntos en común con respecto a sus referentes culturales, como los gustos musicales o televisivos, pero también se evidenció una fuerte diferencia entre el gusto por el deporte, específicamente el fútbol, ya que a las estudiantes no les llamaba mucho la atención este deporte, en cambio por parte de los estudiantes era su tema favorito.

Durante los encuentros realizados logramos evidenciar, cómo las y los participantes tienen un grado de motivación y desinterés, sobre las actividades o sucesos cotidianos que los afecta directamente a ellos y ellas, repercutiendo de manera poco positiva en la concepción que tienen ellos y ellas de sí mismos como sujetos con capacidades y habilidades diferentes; teniendo así una participación pasiva, lo cual impacta directamente en las diversas formas de comunicación, poniendo de manifiesto su dificultad para expresar sentimientos o pensamientos que se involucran en un discurso propio, este fenómeno, es uno de los reflejos en el contexto escolar que dejan las prácticas educativas, acallando e invisibilizando las voces y narrativas de las y los estudiantes haciéndose más aguda cuando se presenta una situación de discapacidad, porque se tiene la concepción que ellos no comprenden, no construyen y por ende no aportan algo significativo para el resto de la comunidad.

La dificultad para pensarse y narrarse a sí mismos fue evidente en el desarrollo de la investigación, por ello a través del fútbol se realizaron diferentes actividades propuestas por ellos

y ellas mismos, donde lograran alcanzar objetivos ligados a la oralidad y que fueran conscientes de su utilización como mecanismo de tomarse la palabra por ellos y para ellos.

1.3.3. Sede Moravia.

I.E FE Y ALEGRÍA LUIS AMIGÓ				
GRUPO 2				
Estudiante	Grado	Edad	Diagnóstico	Gustos e intereses
Participante 1	6°3	15 años	Discapacidad cognitiva	Le gusta todo tipo de música, y le llaman la atención las flores, ver películas, y manifiesta querer aprender a cocinar.
Participante 2	7°1	15 años	Discapacidad cognitiva	No se logró recoger información porque no asistieron a los encuentros.
Participante 3	9°2	17 años	Discapacidad cognitiva	Le gustan los tatuajes masculinos, su música favorita es el rap y hacer dibujos, también manifiesta un gusto y amor por los animales.
Participante 4	10°1	16 años	Discapacidad cognitiva	No se logró recoger información porque no asistieron a los encuentros.
Participante 5	10°2	16 años	Discapacidad motora	No se logró recoger información porque no asistieron a los encuentros.
				Manifiesta tener un gusto por la tecnología (computadores y videojuegos), le gusta ver

Participante 6	8º2	15 años	Autismo	televisión en especial las características.
----------------	-----	---------	---------	---

Tabla 2. Caracterización de los y las estudiantes Sede Moravia

El grupo fue conformado de acuerdo a los elementos contemplados en el cuadro anterior, igualmente se contó con el conocimiento de la maestra de apoyo sobre el proceso educativo de cada uno de los y las estudiantes, sus dificultades específicas y sus capacidades.

Este grupo es conformado por seis (6) estudiantes, tres hombres y tres mujeres, con personalidades introvertidas, dificultades para narrarse y expresar sentimientos o emociones, adicionalmente es un grupo que se caracteriza por pertenecer a estructuras familiares atípicas y complejas en las que el diálogo y el acompañamiento no es permanente debido a que los padres, madres y/o responsables de estos y estas, por lo general deben suplir las necesidades económicas del hogar, convirtiéndolos así en figuras ausentes por largos periodos de tiempo durante el día, y al mismo tiempo en sobreprotectores ya que debido al diagnóstico de discapacidad de sus hijos e hijas restringen la construcción de una total autonomía en estos y estas.

Otra característica del grupo tiene que ver con el curso de vida en el que se encuentran los participantes desde el punto de vista biológico, es decir, ellos y ellas tienen edades que oscilan entre los 15 y 17 años de edad, lo que en términos sociales los ubicaría en la fase de juventud, sin embargo, en términos comportamentales, de autonomía y construcción de un proyecto de vida aún presentan dificultades para reconocerse como tal y son estudiantes que dependen de sus familias para hacer elecciones de índole cotidiano como elegir las prendas de vestir que desean utilizar, visitar o trasladarse a lugares específicos como canchas deportivas, el cine e incluso la Institución Educativa.

Este grupo se caracterizó por tener capacidad para identificar roles sociales (ser adultos o menores de edad) consumos culturales (las telenovelas, la música, los tatuajes, los realities) y algunos aspectos relacionados con la ideología de género, haciendo breves pero significativos aportes de lo que ser hombre o mujer significa, dichos aportes contienen elementos manejados desde los imaginarios sociales que se tienen de la masculinidad y la feminidad, sin embargo, denota que estos y estas comprenden parte de las lógicas sociales en las que están inmersos aunque sus niveles de empoderamiento individual y participación social son pasivos y poco reconocidos.

1.3.4 Clodomiro Ramírez.

I.E CONCEJO DE MEDELLÍN, SEDE CLODOMIRO RAMÍREZ			
GRUPO 3			
NOMBRE	EDAD	DIAGNÓSTICO	GUSTOS E INTERESES
Participante 1	10 años	TDAH - TOD	Le gusta el reggaetón y bailar.
Participante 2	8 años	TDAH	Le gustan los videojuegos, el fútbol especialmente el equipo Nacional y su cantante favorito Ozuna.
Participante 3	9 años	TDAH - Trastorno bipolar	Su música favorita es el Rap y el vallenato, no le gusta el fútbol, prefería explorar videos en internet.
Participante 4	9 años	Dificultades en el aprendizaje	Su programa favorito es Soy Luna y su cantante preferida es Shakira.

Participante 5	9 años	TDAH	Su música favorita es el reggaetón especialmente la de Ozuna.
Participante 6	8 años	Dificultades en el aprendizaje	Su programa favorito es Soy luna, su cantante favorito es Maluma.
Participante 7	9 años	Dificultades en el aprendizaje	Su programa favorito es Soy luna y en su tiempo libre monta bicicleta.
Participante 8	8 años	Dificultades en el aprendizaje	Su programa favorito es Soy luna y en su tiempo libre monta patines.
Participante 9	9 años	Dificultades en el aprendizaje	Su programa favorito es Soy luna, le gusta el reggaetón y series en internet.

Tabla 3. Caracterización de los y las estudiantes Sede Clodomiro Ramírez

El grupo de estudiantes con los que realicé las actividades son niños y niñas comprendidos entre las edades de 8 y 10 años, que están en el grado tercero de primaria en dos grupos diferentes.

El grupo de estudiantes que participaron de las actividades realizadas, fueron seleccionados con la ayuda de la maestra de apoyo, las maestras directoras de cada grupo y el coordinador, quienes dieron cuenta de las necesidades y características que presentaba cada estudiante y vieron pertinente su participación dentro del proyecto.

Cabe anotar, que las dinámicas familiares de cada uno de los y las estudiantes son diversas, pues ya no solo son nucleares, sino que se encuentran otras estructuras familiares como los hogares de paso. Por ende, las familias deben tener un compromiso con sus hijos e hijas en lo que respecta al seguimiento médico y las terapias que se hacen con los diferentes especialistas,

como lo son principalmente el neurólogo, psicólogo y en varios casos, el médico psiquiatra, quien en la mayoría de las veces es quien se encarga de recetar los medicamentos para el tratamiento.

1.3.5 Estudiantes, sujetos e identidades culturales.

De acuerdo a nuestra formación académica como Licenciadas en Educación Especial, las evidencias encontradas en los tres grupos participantes, nos motivó a relacionar y reflexionar sobre las prácticas educativas y socioculturales, a partir de la implementación teórico-práctica de pedagogías críticas y liberadoras, enfocándonos en las técnicas interactivas en investigación que posteriormente posibilitaran y aportaran a la participación activa y crítica de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad incluidos en estas aulas regulares.

Sin embargo, debido las dinámicas escolares, de la Institución Concejo de Medellín y Gilberto Álzate Avendaño, hubo algunas variaciones en estas características específicas, puesto que los y las estudiantes, presentaban características diferentes a las que nos habíamos planteado inicialmente; varió el rango de edad, porque estos oscilaban entre los 8 y 13 años, diferente a la Institución Fe y alegría Luis Amigó, la cual si cumplía con las características que se plantearon al inicio del proyecto. Adicional a ello, otra modificación respecto a la conformación de los grupos, se dio en cuanto al diagnóstico, ya que en las tres instituciones participantes, de acuerdo a la población fue necesario incluir a estudiantes con necesidades educativas (N.E) que no contaban con diagnóstico de discapacidad, pero si con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) u oposicionista desafiante, trastorno del espectro autista y discapacidad sistémica (depresión y bipolaridad).

En coherencia con lo evidenciado en la aplicación de las técnicas interactivas en investigación y planeaciones conjuntas realizadas con los grupos participantes del proceso, en las que dieron cuenta de sus intereses individuales y colectivos, construimos actividades didácticas direccionadas con una intencionalidad pedagógica, que a la vez responden al siguiente objetivo específico; fortalecimiento de la oralidad como herramienta para la configuración de la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, a través de la implementación de pedagogías críticas y liberadoras en los apoyos pedagógicos.

Puesto que, durante la implementación de las técnicas interactivas en investigación, evidenciamos en las y los estudiantes participantes, notorias dificultades, en la capacidad de reconocerse y narrarse a sí mismos, a través del discurso oral, un ejemplo de ello fue en la aplicación de la técnica interactiva la silueta, que aunque tenía que ver con el reconocimiento del cuerpo, de sus gustos e intereses recurrieron constantemente a reproducir lo que hacían los compañeros manifestando: *“Todos tenemos lo mismo porque está a la moda”* o expresar *“no sé qué poner”*, estas dinámicas no variaron entre las tres instituciones participantes lo que nos indicó que el apoyo pedagógico debía fortalecer en ellos y ellas la oralidad, porque esta *“no es simplemente un signo para hablar, sino para que emerja uno, en el que sea posible sacar las palabras del lugar de las palabras y ubicarlas en el plano del análisis, de la contrastación y la significación.”* (Arias, 2014. p.60).

Como articulación a nuestro proceso investigativo, tuvimos como base fundamental las pedagogías críticas y liberadoras, las cuales dan un aporte significativo a los procesos escolares, en los que se tiene como propósito empoderar a las y los estudiantes, en especial, los y las que tienen dificultades o bajos niveles de participación en los diferentes ámbitos de la vida social.

Igualmente pretendemos que a través de estas pedagogías los y las estudiantes construyan una postura crítico-reflexiva no solo de ellas y ellos mismos, sino también de los contextos en los que se desenvuelven, por ende la pedagogía no puede convertirse en un edificador más de fracasos o derrotas individuales, sino que por el contrario debe ser la fuente primaria de motivación y consecución de la igualdad de las masas, la voz de aquellos que por diferentes circunstancias han sido subyugados hasta el punto de perder su propia voz, su esperanza y las ganas de luchar y resistir a la injusticia y a lo absurdo de la competencia. La pedagogía debe poner al educador y al estudiante en sintonía emocional, espiritual, académica y social.

Es por ello, que reiteramos que la pedagogía crítica no entiende las relaciones sociales como luchas de poder, sino como puntos de encuentros en los que el sujeto, el contexto y el poder ejercen una fuerza conjunta en pro de la transformación de las realidades sociales, es por esto que la pedagogía no puede ser entendida como un objeto de estudio, sino como una herramienta para la transformación y la movilización civil, debe ser comprendida como el puente por el que todo individuo debe pasar en busca de su libertad, de empoderamiento, de su futuro y del encuentro con otros individuos que al igual que él deben buscar el bien común, y el éxito compartido.

1.4.1 Maestras de apoyo.

En este apartado, consignamos la información obtenida respecto al rol que ejercen las maestras de apoyo en cada Institución Educativa participante del proceso investigativo y la manera como estas se posicionan como figuras de autoridad e incidencia institucional para sus estudiantes, colegas, las familias y directivos.

1.4.2 Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro.



La maestra de apoyo, Educadora Especial de la Universidad de Antioquia, fue quien acompañó el proceso de investigación en la sede San Isidro, esta cuenta con muchos años de experiencia en cuanto a discapacidad, dificultades y flexibilización curricular.

Actualmente de acuerdo a lo estipulado por el decreto 366, la maestra ejerce funciones dentro de la institución como: talleres entre maestros, flexibilización curricular, apoyos pedagógicos, aunque esta última se da muy esporádicamente, ya que dentro del Decreto 366 se establece que esta no es una de sus funciones. Sin embargo, ella dentro de su quehacer docente hace lo posible por atender a la población con Necesidades Educativas Especiales, brindándoles una atención individualizada, aunque en ocasiones no cuenta con el tiempo para realizarlo, además por el cambio del modelo de integración al de inclusión educativa que se adoptó a nivel nacional en Colombia por el Ministerio de Educación, esta función tuvo una transformación en el proceso.

La maestra de apoyo, dentro de sus labores cuenta con el apoyo de otra maestra, también Licenciada en Educación Especial, ellas trabajan mancomunadamente para que en la Institución Gilberto Álzate Avendaño se de una inclusión con calidad, no solo por parte de los directivos, sino de toda la comunidad académica.

Por ello las maestras tienen una fuerte influencia dentro de la institución, para ayudar a solucionar problemas de índole familiar o académico, por lo cual están pasando los y las estudiantes dentro de la institución, gestionando así ayudas y enlaces con instituciones que mejoren la calidad de vida de los y las estudiantes que se encuentran matriculados en dicha institución.

Asimismo se cuenta con la participación de psicólogos en formación, quienes hacen un enlace de apoyo psicopedagógico, en compañía con la maestra de apoyo y docentes, donde las y los estudiantes reciben un apoyo integral.

1.4.3 Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó.

La Institución cuenta con la participación de una maestra de apoyo, Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia y es la encargada del aula de apoyo y de los procesos de flexibilización curricular e inclusión educativa que se llevan a cabo en la Institución, además se encarga del acompañamiento profesional a profesores y familias que conviven con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) matriculados en la institución.

Agregado a esto, es quien informa, acompaña, remite a los especialistas, y guía el proceso de atención e intervención educativa de acuerdo a las necesidades específicas de cada estudiante.

La maestra de apoyo quien actualmente no solo cuenta con experiencia en procesos de inclusión educativa, en la adaptación de mallas curriculares y en la implementación de estrategias educativas en pro del mejoramiento académico de las y los estudiantes en situación de discapacidad dentro y fuera de la institución, también es quien representa a la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigo, en figura de maestra cooperadora en el transcurso de la presente investigación caracterizándose durante el proceso como una participante activa, proactiva y dispuesta a conocer, debatir y contribuir con sus aportes académicos y expectativas respecto al proceso de investigación.

1.4.4 Institución Educativa Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez.

La Institución y sus sedes, cuentan con una maestra de apoyo, quien tiene formación como Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia y lleva aproximadamente ocho años trabajando en la institución.

Las funciones que como maestra de apoyo desempeña, están relacionadas con el acompañamiento individualizado a estudiantes que son remitidos por las docentes, de acuerdo a sus dificultades en el aprendizaje y diagnósticos de discapacidad, quienes son caracterizados a partir de lo comportamental, el lenguaje, los procesos cognitivos, entre otros.

El trabajo administrativo, es algo que no se escapa de las diferentes tareas que desempeña la maestra de apoyo, ya que debe ser ella quién actualice los registros de los y las estudiantes con diagnóstico de discapacidad que se encuentran matriculados en la institución, además de la atención a padres y madres de familia y recibimiento de visitas de diferentes entidades gubernamentales.

1.4.5. Enlace de las funciones de las maestras de apoyo.

Relacionando las funciones de las maestras de apoyo de las tres Instituciones Educativas participantes en el proceso investigativo, observamos que a pesar de que las funciones de las maestras están contempladas en el decreto 366 del 2009 “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” los apoyos y el acompañamiento de los procesos de formación de los y las estudiantes en situación de discapacidad que cada una de ellas realiza, varía según los estilos y estrategias pedagógicas implementadas por estas.

Por ende, las funciones de las maestras de apoyo son de gran importancia para gestionar procesos de inclusión educativa y la permanencia dentro de las instituciones de los y las estudiantes en situación de discapacidad, sin embargo, dentro de las dinámicas institucionales si bien las maestras de apoyo son un puente para acceder al conocimientos de las políticas de inclusión educativa, no deben asumirse como únicas responsables de los procesos de niñas, niños y jóvenes que están en situación de discapacidad dentro de la institución, como lo plantea Arias, Cadavid, Castro, Echeverry, García, Gaviria, Higueta y Tabares 2008:

En cuanto a los docentes de nivel, grado y área es evidente la poca actualización que tienen sobre las políticas de inclusión, y por ende, la concepción errada del maestro de apoyo, pues se asume como el único responsable de la atención educativa de niños y jóvenes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación; esto, genera inconvenientes para el trabajo cooperativo en la planeación, ejecución y evaluación de actividades que requieren adecuaciones, recursos y estrategias de enseñanza, puesto que los docentes asumen que no es un problema que les atañe a ellos. (p.5)

Por otro lado, las maestras de apoyo no solo son orientadoras de los procesos institucionales en cuanto al tema de la inclusión, sino que también brindan orientación y capacitación a los padres y madres de familia, relacionado con detección de dificultades en los procesos educativos, y asimismo construir planes caseros, de acuerdo a las particularidades de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, con la finalidad de que los padres se involucren en el proceso educativo de sus hijos e hijas y asimismo intervengan desde el hogar la Necesidad Educativa.

Otra de las funciones que realizan las maestras de apoyo de las Instituciones Educativas participantes, tienen que ver con las remisiones que hacen desde la institución a las E.P.S. para que se haga el respectivo diagnóstico y medicación que necesiten los y las estudiantes de acuerdo a sus características. Igualmente este diagnóstico en algunas ocasiones se utiliza para determinar qué flexibilización curricular se debe realizar para que el niño, niña o joven alcance las competencias que están establecidas por cada área.

A modo general y haciendo especial énfasis en el tema de la identidad cultural, las funciones realizadas por estas maestras de apoyo van encaminadas a nutrir desde su rol no solo de docentes, sino también de personas, la formación académica y personal de los y las estudiantes en situación de discapacidad, y es en ese rol en que las relaciones interpersonales, el lenguaje y el lugar que le dan a sus estudiantes cobran gran importancia para la configuración de la identidad cultural de ellos y ellas, lo que las dota de una gran responsabilidad y compromiso al momento de permitirle a sus estudiantes narrarse y dejarse narrar por ellos y ellas como base de una configuración identitaria colectiva en la que estas se permitan acompañar dicha reflexión desde una mirada educativa que responda a lo formativo y la socialización de los y las estudiantes con las colectividades o grupos que harán parte fundamental de la configuración de sus identidades culturales. En este sentido Habermas citado por (Mercado y Hernández, 2010)

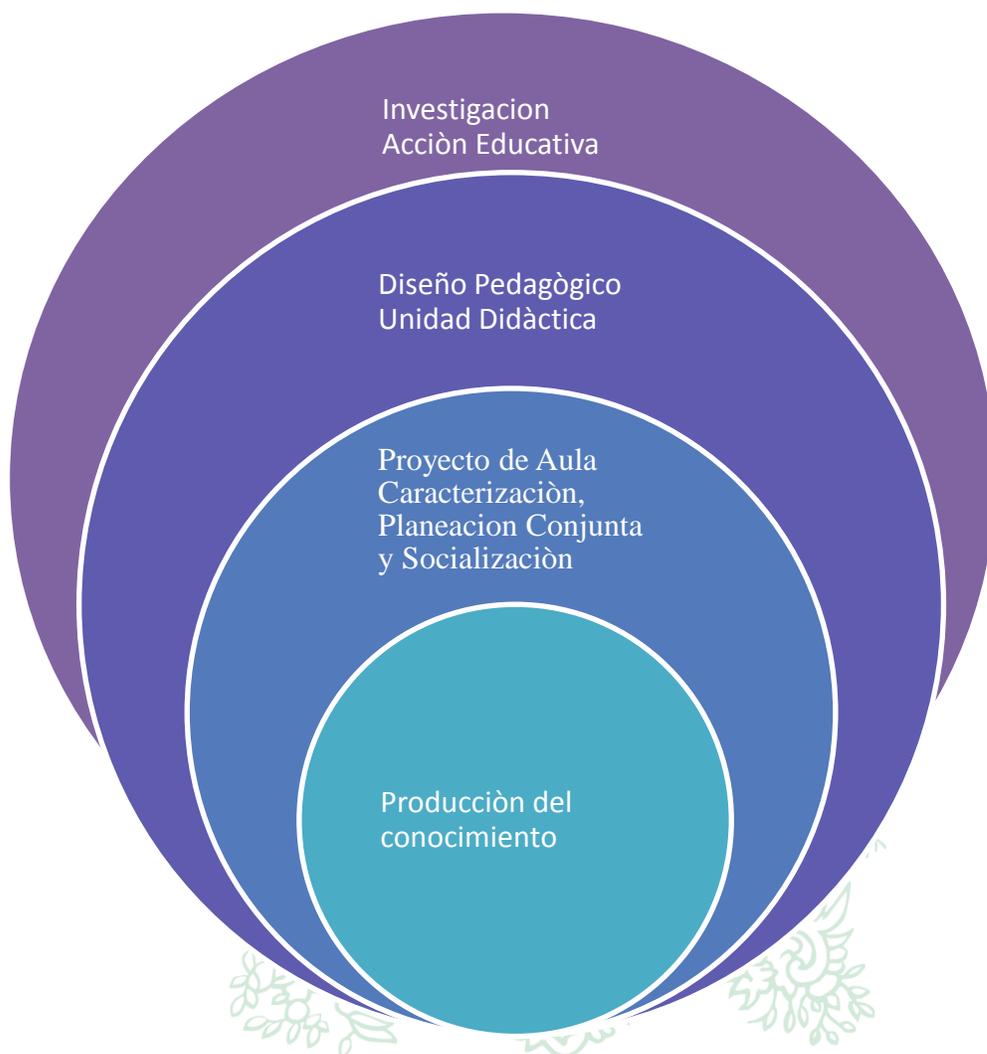
Es necesario un papel activo de parte de los individuos, de eso depende que se identifiquen con su grupo. La identidad colectiva hoy sólo es posible en forma reflexiva, de modo tal que esté fundamentada en la conciencia de oportunidades generales e iguales de participación en aquellos procesos de comunicación, en los cuales tiene lugar la formación de identidad en cuanto

Finalmente, las maestras de apoyo de las tres instituciones educativas participantes en nuestro proyecto de investigación, son veedoras del proceso de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, generando espacios, modificaciones y acciones para que se de el reconocimiento de las diferencias y la diversidad que habita lo institucional y contribuyendo a la configuración de identidad cultural de los y las estudiantes, sin perder de vista las elecciones, gustos y aquellos referentes culturales que se convierten en elementos determinantes en la manera como sus estudiantes en situación de discapacidad construyen discursos de sí mismos. Como lo explica Mercado y Hernández, 2010” La elección tiene que ver como lo dice la fenomenología social con las aspiraciones y metas de los sujetos” (p. 237) y como lo expresa Habermas citado por (Mercado y Hernández, 2010)

Tiene que ver con las oportunidades iguales de participación. Esto nos conduce a plantear que el contexto social general, en donde están inmersos los diferentes grupos, juega un papel relevante en la construcción de la identidad, ya que éste es el que determina la posición de los grupos y la representación que los sujetos tienen de éstos; es el contexto social el que influye en los sujetos para que decidan a qué grupo les conviene pertenecer. Por ello, hoy en día, la cantidad de tiempo que se le dedica, dinero que produce, satisfacción y goce que proporciona, conforman la secuencia de prioridades en la jerarquización de la pertenencia a grupos. (p.237)

Capítulo II

En este apartado desarrollaremos la construcción de un diseño pedagógico como una propuesta para ser aplicada dentro de las Instituciones Educativas y que esté enfocada en la transformación de los y las estudiantes en situación de discapacidad con el fin de construir un pensamiento crítico y reflexivo que les permita reconocerse a sí mismos y fortalecer su identidad cultural y colectiva. Así, junto con los apoyos teóricos que ayudan a esta construcción y relacionándolo con nuestra experiencia de práctica en las tres Instituciones, presentaremos de forma secuenciada unas orientaciones que servirán como guía a la realización de este y que estarán marcadas por diferentes momentos para su desarrollo.



2.1 Diseño Pedagógico

En nuestro proyecto pedagógico investigativo, elegimos la Investigación Acción Educativa (IAE), porque está direccionada a la búsqueda, reflexión y transformación de procesos escolares en general, no solo centrandó la mirada en las prácticas docentes que se dan dentro de las dinámicas en el aula de clase, sino también ofreciendo una mirada a los y las estudiantes, las

¹⁴ El gráfico explica el proceso metodológico que utilizamos para el diseño pedagógico del proyecto de aula, la lectura de este gráfico inicia con la fase de Investigación Acción Educativa.

relaciones que se establecen entre ellos y entre las dinámicas sociales que les posibilitan construir y reconfigurar su identidad.

Para este capítulo retomamos a Zambrano citado por el Ministerio de Educación Nacional (2007) en el documento nacional sobre investigación y saberes pedagógicos en el que explica:

La pedagogía como “una forma variada de discurso cuyo epicentro son las relaciones entre los profesores, alumnos, ambiente escolar y social. En este nivel, se podría complementar que ella es un concepto cuya finalidad radica en aquel esfuerzo que realiza el pedagogo para develar ciertas condiciones que tienen lugar en el marco de la relación sujeto, escuela y sociedad (p.28).

En este sentido, el diseño pedagógico se sustenta bajo esta concepción, ya que se pretende que los y las estudiantes en situación de discapacidad tengan una participación activa y de autogestión en su proceso educativo y evidenciar otra alternativa de apoyos pedagógicos definiendo este desde el decreto 366 del 2009 en su artículo 02 como: “Procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales.”

Estos apoyos están diseñados para el trabajo pedagógico con niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, teniendo como objetivo realizar diferentes actividades, de manera que se logre un aprendizaje significativo dentro del mismo contexto escolar. Teniendo en cuenta los apoyos pedagógicos como una alternativa para los y las estudiantes en situación de discapacidad,

tendremos en cuenta la modalidad de Proyecto de Aula que desde su conceptualización se describe como:

La construcción colectiva del conocimiento, constituyen el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión escolar, y la real concreción de todas las acciones pedagógicas. Los proyectos de Aula deberán responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes. (Carrillo, 2001, p. 335)

Para el desarrollo del proyecto de aula tendremos en cuenta tres momentos fundamentales que son la caracterización, la planeación conjunta y por último la socialización.

2.1.2 Momento 1: Caracterización

En este momento consolidamos la información que consideramos más relevante de los y las estudiantes que van a participar del Proyecto de Aula, datos que permiten saber hacia donde se van a guiar las actividades principales a realizar.

Debido a las particularidades (edades, disposición grupal, participación, asistencia, entre otras) y dinámicas institucionales (tiempo, espacios para los encuentros), debemos utilizar las técnicas interactivas que consideremos más oportunas para los respectivos procesos y por esta razón no deben ser aplicadas las mismas técnicas en todos los grupos participantes.

CARACTERIZACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES				
NOMBRE	EDAD	GRADO	DIAGNÓSTICO	GUSTOS E INTERESES
Se consigna el nombre del participante si tiene consentimiento informado para que su nombre aparezca dentro de la caracterización; de lo contrario, se debe nombrar de otra forma. Ejm: Participante o seudónimo.	La edad biológica del estudiante	El nivel de escolaridad en el que se encuentra.	Se consigna el diagnóstico con el que aparece el estudiante en el SIMAT. También se debe hacer aclaración si él o la estudiante se encuentran en proceso de este.	Se consigna los consumos culturales que hacen los estudiantes a partir de los programas de televisión que ven, la música que escuchan, su forma de vestir, entre otras.

Tabla 4. Caracterización de los y las estudiantes

Para realizar la caracterización de los y las estudiantes que van a estar incluidos en el proyecto, realizamos unas actividades que van a estar referidas a las técnicas interactivas en investigación que según García, González, Quiroz y Velásquez (2002) son:

Las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa, se definen como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información; las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido, son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo. (p.49)

Inicialmente estas técnicas las realizamos con la finalidad de identificar los referentes culturales de los y las estudiantes en situación de discapacidad participantes, y en la manera como han configurado su identidad cultural y posterior a esto, las técnicas dan cuenta de sus gustos e intereses por la música, programas televisivos, consumos mediáticos, sus motivaciones, familias y concepción de sí mismos, tema de importancia en este proceso de investigación. Como lo señalan García, González, Quiroz y Velásquez (2002)

Las técnicas interactivas son construcciones que rescata la experiencia humana buscando interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales, las experiencias vitales de las personas, el significado de los hechos; recuperando los saberes y las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales. (p.32).

De esta forma, creemos esencial darle un sentido a las actividades que se están aplicando con estas técnicas, con el fin de poderles dar una significación e interpretación que apunten a verdaderas transformaciones. A continuación haremos una descripción de algunas de las técnicas interactivas en investigación, definidas por García, González, Quiroz y Velásquez (2002, p. 80) que de acuerdo a nuestra experiencia investigativa están dirigidas a fortalecer la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad que se encuentran incluidos en aulas regulares, sus fases de aplicación y estrategias de implementación la describen de la siguiente forma:

 **Técnica: La silueta:**

Esta técnica tiene como objetivo dar cuenta de las estéticas corporales de los sujetos, las maneras como se visualizan y se representan ante los otros, a partir de lo

Facultad de Educación

simbólico y lo imaginario; permitiendo el reconocimiento de las identidades individuales y grupales.

 **Características**

Es una técnica que posibilita a los sujetos poner en escena su corporalidad, gustos y estéticas, en ella los sujetos reconocen su identidad corporal, sus figuras, sus atuendos, sus accesorios, la moda y los colores con los que se identifican. Representar y reconocer su cuerpo lleva al sujeto a evocar historias, relatadas a partir de las diferentes marcas que lo configuran, dado que el cuerpo es un texto escrito que se expresa en las cicatrices, los tatuajes, los rasgos físicos, los lunares y mutilaciones.

 **Desarrollo de la Técnica:**

Descripción

El desarrollo de la técnica comienza con la distribución del grupo por parejas, inicialmente uno de ellos se acuesta sobre un pedazo de papel del tamaño de su cuerpo, para que su compañero demarque la silueta de su cuerpo; posteriormente se repite el mismo procedimiento con el otro compañero. Una vez delineadas las siluetas, cada participante la recorta y procede al trabajo individual.

En el trabajo individual cada participante, sin poner su nombre, plasma sobre la silueta las características propias de su cuerpo que lo diferencian e identifican con los otros, como señales, cicatrices, atuendo, gustos... Es importante que los participantes dispongan de suficientes materiales que faciliten decorar su silueta.

Expresión



En este momento se ubican todas las siluetas en un lugar donde puedan ser visibilizadas por los participantes, donde el grupo trate de identificar a quién corresponde cada silueta. Luego cada persona se ubica cerca de su silueta y comparte con los otros el significado y sentido de lo expresado en ella.

Interpretación

En este momento se pueden realizar preguntas que le posibiliten al grupo reflexionar sobre lo expresado y observado en las siluetas, tales como:

- ✓ ¿Qué cosas llaman la atención?
- ✓ ¿Qué tipo de relaciones se encuentra entre las siluetas?
- ✓ ¿Qué diferencias hay entre ellas?
- ✓ ¿Qué recurrencias se encuentran?
- ✓ ¿Qué cosas de las que hay en ellas llevan a unirse?

Toma de conciencia

Luego, llega el momento de síntesis, en el cual se busca que los participantes concluyan a partir de la reflexión sobre la forma como se sintieron en el desarrollo de la técnica, lo que les posibilitó, los aspectos que se evidenciaron e identificaron sobre identidades individuales, sobre la visión que tienen de sí mismos y de los otros, sobre las afinidades y formas de agrupación.

Para el desarrollo del proyecto de aula y la aplicación de las técnicas interactivas como herramienta para la caracterización, también se pueden tener en cuenta las siguientes técnicas¹⁵:

¹⁵ Retomadas de técnicas interactivas para la investigación social cualitativa (2002)

Facultad de Educación

- ❖ **Mural de situaciones:** Es una técnica en la cual se posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que los sujetos y los grupos han estado o están involucrados, permitiendo la expresión de ritmos de vida y temporalidades.
- ❖ **Cartografía:** Son dibujos de lo que significan para las personas el espacio (lugar, tiempo) en el que habitan. en los mapas aparecen elementos que son importante para los sujetos y por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tiene con su entorno. Los mapas como toda forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones, homogenizaciones, visibilizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social.

Un ejemplo que servirá de guía para la planeación de estas técnicas interactivas en investigación, es la siguiente:

EJEMPLO TÉCNICAS INTERACTIVAS	
Nombre de la técnica:	Se pone el nombre de la técnica interactiva en investigación que se vaya a realizar.
Objetivo:	Tiene que ver con el sentido y la finalidad de la técnica en relación con el estudio investigativo.
Aspectos a evaluar:	Se consideran los elementos que académicamente evalúa la actividad.
Descripción general de la actividad:	Se refiere a la descripción general corta de la actividad considerando su sentido amplio, en los momentos se detalla



Actividad		
1	Momento de descripción	Este momento posibilita a los sujetos describir la realidad desde sus propias vivencias y experiencias, objetivando el mundo tal como lo viven y lo experimentan cotidianamente en su entorno sociocultural. Los sujetos elaboran descripciones sobre su vida cotidiana y expresan el universo de códigos y representaciones que los constituyen. En este sentido, 'la dimensión descriptiva proporciona información sobre los sujetos, sus prácticas, sus relaciones cotidianas, percepciones, textos e historias.
2	Momento de expresión	El momento de la expresión es un momento de conversación entre los participantes acerca de sus elaboraciones, supone la puesta en común de las descripciones y trabajos individuales, los cuales expresan sus experiencias cotidianidades, conocimientos, miedos y creencias, haciendo posible que en esta conversación con los otros, los sujetos participantes hagan consciente su situación y se reconoce en ella.
3	Momento de toma de conciencia (Considera el momento de interpretación)	El grupo se acerca a comprender y explicar el sentido de lo expresado por ellos mismos, haciendo una lectura comprensiva y problematizadora, desde sentidos personales, históricos y culturales de expresiones vitales significativas en el quehacer de las personas en sus diversos escenarios de actuación, pero con arraigo en su contexto originario. Este momento le posibilita a los sujetos participantes, reflexionar sobre la vivencia durante el desarrollo de la Técnica a nivel individual y colectivo; la manera como se dio la comunicación, la capacidad de escucha y las comprensión del tema, las dificultades que se presentaron, la forma en que se sintió cada participante y los aspectos que facilitaron o no la participación y la expresión ¹⁶ .

Tabla 5. Ejemplo técnicas interactivas

¹⁶ Retomada del texto técnicas interactivas para la investigación social cualitativa (2002)

Las técnicas interactivas en investigación deben desarrollarse en un periodo de tiempo previamente establecido que permita identificar las características (sus entornos familiares y sociales) que ayuden a construir la planeación conjunta que hace parte del segundo momento del desarrollo del proyecto de aula y que aportan fuertemente a la configuración de sus identidades culturales.

A continuación se presenta un ejemplo detallado de la realización de una de las técnicas interactivas en investigación:

MUESTRA DE ELABORACIÓN TÉCNICA INTERACTIVA	
Nombre de la actividad:	CARTOGRAFÍA
Objetivo:	Identificar en el estudiante, mundos intra e intersubjetivos, observando los mapas que cada sujeto traza en su diario vivir, identificando modos de expresión que hacen comprensible el mundo que conoce y el cómo lo conoce.
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nivel de lectoescritura ➤ Identificación del espacio en el que habita ➤ Identificación de gustos e intereses ➤ Concepciones de la realidad social
Descripción general de la actividad	<p>A los estudiantes, luego de haberles explicado la actividad, se les entregará una hoja de papel y lápiz, donde ellos deberán plasmar un mapa, donde se evidencie el lugar donde viven, sus lugares preferidos tanto de su casa como del barrio, con esto haciéndose evidente sus gustos, intereses y preferencias. (Juegos, televisión, amistades). En esta actividad, son los estudiantes, quienes deciden el tema a tratar y la manera de plasmarlo, y presentarlo a sus compañeros.</p> <p>Materiales: Hojas de papel, lápiz, crayones, marcadores, regla.</p>



Actividades		
1	Momento de expresión	<p>El momento de la expresión es un momento de conversación entre los participantes acerca de sus elaboraciones, supone la puesta en común de las descripciones y trabajos individuales, los cuales expresan sus experiencias cotidianidades, conocimientos, miedos y creencias, haciendo posible que en esta conversación con los otros, los sujetos participantes hagan consciente su situación y se reconoce en ella.</p> <p>Se les brindará a los estudiantes una hoja de papel y dispondrán de todos los materiales que se les facilite para plasmar allí todo lo que les inspire la actividad. Se orientará la actividad con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de dónde vives?</p> <p>¿Qué te gusta hacer en ese lugar?</p> <p>¿Con quienes te gusta estar?</p> <p>¿A qué te gusta jugar?</p> <p>En este momento de la actividad, los estudiantes contarán a los demás que fue lo que hicieron en su expresión gráfica, teniendo la oportunidad de los demás escuchen y al final tengan la oportunidad de hacer preguntas.</p>
2	Momento de Descripción	<p>Luego de que todos los estudiantes hayan presentado a los demás sus elaboraciones, la facilitadora, comenzará con un diálogo donde se confronte con preguntas todo lo realizado.</p> <p>¿Qué pudimos encontrar en común en todos los gráficos?</p> <p>¿Qué encontramos que pensamos que no podíamos encontrar?</p> <p>¿De qué manera se encuentran representados los elementos allí encontrados</p>
3	Momento de toma de conciencia	<p>En este momento se trata de hacer una retroalimentación general de toda la actividad, donde los estudiantes expresen como se sintieron realizándola, qué les recordó y por qué creen que es importante hablar y tratar acerca de estos temas.</p>

Tabla 6. Muestra de elaboración técnica interactiva

El momento de la planeación conjunta comprende la construcción que hacemos con los y las estudiantes en situación de discapacidad a partir de la información recogida en la caracterización que hicimos con ayuda de las técnicas interactivas en investigación. A partir de las problemáticas encontradas, las y los estudiantes participaran de manera significativa en la construcción y desarrollo de las actividades a partir de sus intereses, con la intencionalidad implícita de fortalecer sus identidades culturales, como elementos que les permitirá narrarse y pensarse de manera crítica en el contexto en que se desenvuelven y teniendo como referente la pedagogía crítica, que plantea la necesidad de liberar a los y las estudiantes de las estructuras de la opresión.

Siguiendo con la construcción del proyecto de aula y prestando especial atención a las problemáticas evidenciadas en el desarrollo de las técnicas en los grupos participantes, proponemos el siguiente objetivo de enseñanza¹⁷ como ejemplo:

Fortalecimiento de la oralidad como herramienta para la configuración de la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad a través de la implementación de pedagogías críticas y liberadoras en los apoyos pedagógicos.

También, formulamos los indicadores de desempeño que determinan las acciones que acercarán a los y las estudiantes al objetivo de aprendizaje, por medio de actividades que se deben desarrollar de manera conjunta (docente responsable y estudiantes) dándole especial

¹⁷ Va dirigido a lo que los maestros y maestras deben enseñar.

énfasis a la voz de los y las estudiantes en situación de discapacidad y a la manifestación de aquello que ellos y ellas deseaban aprender por medio de cada actividad.

A continuación, retomamos un ejemplo de planeación conjunta realizado por una de las investigadoras en una de las tres Instituciones Educativas:

MUESTRA DE ELEABORACIÓN PLANEACIÓN CONJUNTA	
Fecha:	19 de octubre 2016
Actividad:	Escudo los Súper Alumnos
Objetivo de aprendizaje:	Crear su propio escudo que los identifique como grupo.
Indicador de desempeño	Comunica asertivamente ideas y propuestas para la construcción de actividades conjuntas
Descripción de la actividad	<p>Para esta actividad se les pidió a los participantes que llevaran los siguientes materiales: Pintura, pincel, lápiz y regla. Para poder realizar a gran escala el escudo de los Súper Alumnos, y la mediadora se encarga de llevar el papel kraft, aunque también de llevar pintura y pincel.</p> <p>Al inicio de la sesión, se contextualizara a los participantes que actividad se realizara, según la planeación conjunta que se realizó la sesión pasada.</p> <p>Por ende empezaremos escogiendo por votación, que bosquejo desean elegir para que los represente como grupo, realizados la sesión anterior.</p> <p>Luego de escogido el bosquejo cada participante elegirá que parte del escudo desea plasmar en el papel kraft, teniendo el bosquejo como muestra para realizarlo.</p> <p>Posteriormente una vez dibujado el escudo, se pasara a pintarlo, dándoles dos opciones a los participantes en pintarlo con los colores iniciales que estaban en el bosquejo o cambiarlo de color.</p> <p>Igual que al bosquejo cada participante escogerá la parte que desea pintar del escudo, para así tener mayor orden y organización al pintar, esto también me incluye.</p> <p>Mientras realizamos la pintura del escudo, se les colocara música para amenizar el ambiente y también se les plantearan unas preguntas:</p>

	<p>¿Por qué creen que los escudos deben estar en un equipo?</p> <p>¿Qué significa que un grupo tenga un escudo?</p> <p>¿Qué escudos conocen?</p> <p>¿Fuera de los equipos de fútbol que otras organizaciones tiene escudo?</p> <p>Y otras preguntas que irán surgiendo durante la conversación.</p> <p>Una vez terminado el bosquejo, se tomaran fotos para que se tenga de evidencia de la actividad.</p>
--	--

Tabla 8. Muestra de elaboración planeación conjunta

Momento 3: Socialización.

En este último momento se socializa el resultado del proceso que obtuvimos del desarrollo del proyecto de aula, a la Institución Educativa. Esto con el propósito de hacer una valoración cualitativa de las actividades y de las transformaciones que se dieron a nivel institucional, grupal y personal en lo que tiene que ver con la configuración de la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.

Así los productos que pueden resultar del desarrollo de la planeación conjunta pueden variar según las actividades y las decisiones que tomen los y las estudiantes participantes.

Un ejemplo de estos productos pueden ser: una obra de teatro, vídeos grabados y producidos conjuntamente entre los y las estudiantes, coreografías donde sean ellos y ellas quienes decidan qué ritmo van a trabajar y qué pasos va a tener la secuencia del baile y presentaciones artísticas, de igual forma pueden surgir productos como lo es la conformación de un grupo juvenil que haga transformaciones no solo en el contexto escolar, sino en la comunidad a la que pertenece.

Capítulo III

3.1 Análisis de la información

En este apartado realizaremos el análisis relacional de la información recogida durante la experiencia investigativa llevada a cabo en las Instituciones Educativas Gilberto Álzate Avendaño, Fe y Alegría Luis Amigo y Concejo de Medellín.

Esto con el fin de relacionar el concepto de oralidad, y discapacidad a la luz de la mirada de las pedagogías críticas y liberadoras con las que buscamos dar un enfoque integral al momento de intervenir los procesos educativos y el reconocimiento dentro del contexto escolar de los y las estudiantes en situación de discapacidad.

3.1.2 Discapacidad e identidad cultural

Para iniciar el análisis abordaremos el concepto de discapacidad que de acuerdo con la concepción constructivista social parafraseando a Sheila Riddell (1998), “la discapacidad emerge de la conjugación de las condiciones particulares de la persona con las del contexto, lo que implica que puede ser transitoria dependiendo de la disminución de barreras que hace el entorno.”(p.102). Por ello hablaremos en el texto de situación de discapacidad como un hecho transitorio y con posibilidades de disminuir.

De acuerdo a lo anterior, la mirada que le dimos a las y los participantes fue descentralizada de su condición de discapacidad porque según los derechos de las personas en situación de discapacidad “el eje de la discapacidad ya no se centra en la persona y sus carencias, sino que en su interacción con el entorno y las dificultades que éste le presenta para participar en forma plena.”(2014)

Debido a esto, decidimos que nuestro proyecto estará enmarcado en el enfoque de Investigación Acción (I-A), el cual según, Bernardo Restrepo Gómez (2002) en su texto *Cultura investigativa y maestro investigador: Aprendizajes de una experiencia*, citando a algunos autores como Kurt Lewin, Kemmis, McTaggart y Elliot, concibe “este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada” (5).

“La Investigación Acción Participativa es un enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad, con el objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad (...) es una actividad educativa, de investigación y de acción social” (Alcocer, 1998, p. 437)

Por consiguiente, la relación entre discapacidad e identidad surge de la necesidad de posicionar a las y los estudiantes en la participación y el reconocimiento de sí mismo, como lo plantea Pérez citado por (Arias, 2014)

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño y la niña se reconocen a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta (p, 7).

En este orden de ideas, los y las participantes tuvieron la posibilidad de comprender, construir y fortalecer el proceso de investigación, siendo de vital importancia escuchar y darle voz a sus opiniones, ideas e interpretaciones, lo que medio de principio a fin la construcción del diseño pedagógico. Por esta razón consideramos que el tema de la configuración de identidad cultural en niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, debe concebirse desde el ámbito educativo como un elemento base en los procesos formativos, no solo académicos, sino también desde lo social, relacional, afectivo, y lo oral.

Para comprender las influencias que tiene el contexto escolar en la configuración de las identidades culturales retomaremos el concepto de identidad cultural propuesto por Castillo (2006): “...se construye socialmente, es contextual y está sujeta a cambio y transformación, por ende, el ser humano es multidimensional, por lo tanto se identifica con unas colectividades más que con otras, en este sentido no entendemos la identidad como una sola, ni como un constructo estable y acabado” (p.37). Es por ello, que concebimos la identidad cultural como una construcción inacabada y de permanente transformación, que a su vez no solo hace parte de una elaboración individual, sino que también interviene lo colectivo como una base sólida para nutrir este proceso de construcción identitaria.

En nuestro proyecto, evidenciamos que aunque contamos con la participación de tres (3) instituciones educativas, de tres sectores diferentes y grupos participantes diversos, encontramos puntos en común respecto a los referentes con los que las y los estudiantes en situación de discapacidad están configurando sus narrativas culturales y de manera implícita permean las formas como oralmente se comunican y se muestran ante los demás.

Retomando y comparando nuestros primeros diarios pedagógicos, donde consignamos la información recogida en la técnica interactiva cartografía, silueta y colcha de retazos usadas para la caracterización de las y los participantes del proceso de investigación, evidenciamos que la gran mayoría de las y los estudiantes se inclinan e identifican, con programas televisivos infantiles, el fútbol, contenidos masivos virtuales (youtubers) y especialmente con referentes culturales representativos del género urbano. Dichos gustos los manifestaron de la siguiente manera:

En la aplicación de la técnica de la cartografía cinco (5) de los nueve (9) participantes narran que aunque en los barrios donde viven les ofrecen actividades de ocio y tiempo libre, ellos prefieren quedarse dentro de sus hogares viendo televisión o visitando canales de YouTube.

En la aplicación de la silueta, que consta de realizar en un papel la silueta del propio cuerpo y encima de este plasmar diferentes gustos, cualidades físicas y emocionales entre otras cosas, cuatro (4) de ocho (8) participantes narraron que su música preferida es el reggaetón mencionando diferentes cantantes (J Balvin, Farruko, Ozuna, Ñengo Flow y Karol G), que les gusta y llama la atención los videos por los ideales de vida que allí aparecen, como autos lujosos, joyería fina y casas extravagantes.

En la aplicación de la colcha de retazos tres (3) de ocho (8) participantes manifiestan sus gustos por los tatuajes y las prendas de vestir de cantantes de rap, reggaetón y otros estilos urbanos, expresando con pocas palabras la admiración que sienten hacia estos artistas urbanos, por los lujos y pocas limitaciones económicas que tienen.

Desde esta concepción pasamos a entender cómo las narrativas mediáticas que circulan en el medio, proporcionan una información que será conveniente revisar en la escuela y a partir de esto, entender cómo se están narrando niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, qué gustos predominan, qué proyectos de vida tienen, qué concepciones tienen de sí mismos y qué piensan de las concepciones que tiene la sociedad sobre ellos y ellas, qué lenguaje están utilizando al momento de comunicarse y si se identifican o pertenecen a grupos culturales.

Históricamente la discapacidad ha sido uno de los elementos que ha restringido la participación y la plena expresión discursiva de los niños, niñas y jóvenes con estas particularidades, lo que los ha situado como un blanco fácil de subyugación y dominación, lo que refleja cómo estos interactúan con el mundo y las personas que los rodean. Sin embargo, nos encontramos con que estos estudiantes, estando socialmente por fuera de los prototipos de belleza y éxito, se identifican con aquellas personalidades que por la sociedad se considera que cumplen con los estándares culturales, alimentando así unos imaginarios que se encargan de determinar la identidad de las y los estudiantes.

Tomando como ejemplo el escenario educativo, podemos evidenciar cómo la cultura mediática se instaura en cada uno de los sujetos que allí interactúan desde muy temprana edad y desde esas interacciones formamos lenguajes que provienen de todos los mensajes de tipo audiovisual que imperan en nuestros entornos, todo esto, aportando en la construcción de identidades culturales que nos permiten integrarnos a colectivos, “Las culturas mediáticas, expresan esos otros modos de significar” (Rincón, 2006, pág. 19).

Un ejemplo de ello, emerge de los primeros diarios pedagógicos que cada una de las investigadoras construyó de la experiencia de investigación y tiene que ver con lo que las y los participantes de los tres grupos manifestaban que:

Dos (2) de los ocho (8) participantes del Gilberto Álzate Avendaño expresaban tímidamente: *“Yo quiero un carro o una moto como los de rápido y Furioso, que cuca¹⁸”*

Uno (1) de los nueve (9) participantes del Concejo de Medellín decía: *“yo me voy a conseguir un carro como los que salen en los videos de Ozuna¹⁹”*

Dos (2) de los ocho (8) participantes de Fe y Alegría Luis Amigo contaba: *“Esos carros que salen en las películas de acción, que chimba profe, yo me voy a conseguir uno²⁰.”*

Al momento de argumentar sus deseos, metas o propósitos, no lograban hacerlo de manera fluida y coherente, por lo que encontramos que los y las participantes independiente de la edad presentan dificultades para identificar y organizar las acciones que anteceden la consecución y ejecución de un proyecto o propósito.

En los cortos diálogos que mantuvimos con las y los participantes, logramos identificar que los estilos de vida que estos pretenden construir, son mediados por la influencia y el acceso, muchas veces desmedido, debido a la poca restricción que tienen y la escasa vigilancia por parte de sus padres o cuidadores, en el uso de los medios de comunicación masivos (internet, televisión y radio), por ende logramos constatar que las narrativas mediáticas, marcan significativamente la

¹⁸ Retomada del diario pedagógico de la fecha 24 de agosto de 2016

¹⁹ Retomada del diario pedagógico de la fecha 24 de agosto de 2016

²⁰ Retomada del diario pedagógico de la fecha 25 de agosto de 2016



forma como las y los estudiantes construyen sus discursos orales, puesto que estos medios logran influenciar las emociones y sensaciones del sujeto, creando en él el deseo de imitar las prácticas, discursos e imagen que en ellos se proyecta. Todo lo que sucede alrededor de los medios de comunicación, que a su vez se convierten en narrativas y relatos, se extienden hacia los diferentes escenarios, ya sea familia, escuela, y diferentes grupos de socialización que conforman la sociedad y los colectivos dando diferente forma y sentido a lo que posteriormente se convierte en un simbolismo que se retoma por todos los sujetos instaurados en la cultura para darle una significación distinta. “Los medios de comunicación producen culturas, porque son máquinas narrativas, que socializan una variedad de relatos, visibilizan una variedad de sujetos, extienden las escenas del sentido e intervienen simbólicamente en la sociedad contemporánea” (Castillo, 2006, p. 20).

Adicional a esto y de acuerdo a la experiencia de investigación evidenciamos que estas narrativas mediáticas contrastadas con el ámbito escolar producen un efecto de frustración, exclusión e invisibilización escolar de los y las estudiantes en situación de discapacidad participantes de nuestro proyecto, al no alcanzar los ideales impuestos desde lo social y que confluyen fuertemente en el ámbito educativo.

Continuando con la información recolectada y consignada en nuestros diarios pedagógicos las y los participantes manifiestan diferencias y similitudes entre gustos y opiniones con respecto a los referentes culturales, un ejemplo de ello es:

I.E Gilberto Álzate Avendaño siete²¹ (7) de ocho (8) participantes dicen que: *“nos gusta nacional porque es el rey de copas”*

Investigadora: ¿Qué significa rey de copas?

Estudiantes: No responden.

Tres (3) de ocho (8) Participantes expresan: *“nos gusta soy luna, y las canciones que cantan”*

I.E Fe y Alegría Luis Amigo²² uno (1) de ocho (8) participantes manifiesta *“Yo quiere hacerme los tatuajes como los cantantes de rap”*

Uno (1) de ocho (8) participantes dice: *“me gusta el maquillaje y quiero aprender a maquillarme”*

I.E Concejo de Medellín²³ cuatro (4) de nueve (9) participantes dice *“profe a nosotros nos gusta mucho el reggaetón”*

Cinco (5) de nueve (9) participantes: cuenta *“A nosotras nos gusta Shakira, como se viste, como baila y su música”*

Por otro lado estas dinámicas sociales logran sumergir inconscientemente a los y las estudiantes, debido a la rapidez con la que evolucionan y transforman la realidad, lo que los ubica

²¹ Retomado del diario pedagógico 2 del 5 de septiembre de 2016

²² Retomado del diario pedagógico 1 del 30 de agosto de 2016

²³ Retomado del diario pedagógico 2 del 6 de septiembre de 2016

en escenarios llenos de contradicciones y proyectos de vida probablemente inalcanzables por ellos y ellas.

3.1.3 Oralidad e identidad

La oralidad la abordaremos citando a Pérez y Roa citado por (Arias 2014, p.20) como una “práctica que no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, sino, en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso.”

A partir de los encuentros con los diferentes grupos, de las Instituciones Educativas antes mencionadas, y desde la implementación de las técnicas interactivas evidenciamos, la dificultad que tienen las y los estudiantes para oralizar y exponer sus pensamientos de manera clara y organizada. Por ello nos centramos en esta problemática de la oralidad, para construir el diseño y la ejecución de las planeaciones conjuntas, con lo que pretendimos fortalecer la capacidad de que los y las participantes pudieran narrarse a sí mismo desde sus experiencias y participar de manera activa, creando así un pensamiento crítico y reflexivo de sus perspectivas de vida y de las lecturas que hacen al mundo desde la realidad social.

Durante los encuentros con los y las participantes y nuestra experiencia relacional con otras personas en situación de discapacidad, logramos evidenciar que los y las estudiantes se restringen para expresar y comunicar sus ideas, de ser propositivos y activos y de exponerse al diálogo con otras personas en especial con las que no tienen discapacidad por el temor a ser juzgados y excluidos debido a las dinámicas sociales en las que se han visto inmersos e incluso vulnerados.

Un ejemplo de ello lo evidenciamos²⁴ en la sesión 3 del 12 de septiembre de 2016, en la I.E Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro:

La actividad consistió en plasmar en un mural de situaciones palabras positivas o negativas que les hayan dicho, inmediatamente la actitud de uno de los participantes fue no querer hacerlo, y otro plasmó la palabra “NADA” en todas las situaciones planteadas, y los demás participantes solo estaban en silencio sin participar ni argumentar su negación con respecto a la actividad, solo una de las participantes manifestó “*Profe yo no sé leer y escribir.*”

En la sesión 5 del 13 de septiembre de 2016, en la I.E Fe y Alegría Luis Amigo destinada a la socialización de la técnica de siluetas, los y las estudiantes no se presentan al taller y por tal motivo, no fue posible recoger sus apreciaciones y opiniones relacionadas con lo que ellos quieren y esperan de sí mismos y todo lo que ellos creen que los demás (sus familias, amigos y conocidos) dicen e interpretan de esto y estas.

En la sesión 4 del 13 de septiembre de 2016, en la I.E. Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez donde propusimos la técnica interactiva del socio-drama, donde los y las estudiantes presentaron desinterés en contarle a los demás compañeros que estaban en la actividad sobre un rol que se les había asignado y que debían representar. La reacción de la gran mayoría es que “*tenían pena de hablar*” esto debido al temor que sienten de mostrarse ante el otro y no ser aceptado o estar expuesto a la burla.

Teniendo en cuenta estas experiencias y lo planteado por Martínez, Sandoval y otros citado por (Arias, 2014)

²⁴ Evidencias retomadas de los diarios pedagógicos de cada investigadora.

A través de la oralidad el ser humano exterioriza pensamientos, emociones y saberes construidos en su diario vivir, con los cuales simboliza su estar en el mundo, su interacción con el otro y con su cultura. En este proceso el sujeto comparte, contrasta y crea nuevos significados que reflejan su percepción y reflexión sobre su realidad. (p.1).

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta nuestro ejercicio investigativo, nos señala la importancia del fortalecimiento de la oralidad en los sujetos y más cuando se está en situación de discapacidad, puesto que es esta población quien necesita posicionarse socialmente no como hombre o mujer en situación de discapacidad, sino como sujetos empoderados, dueños de su realidad contextual y como constructores primarios conscientes de la configuración de su identidad cultural, sumado a esto la importancia de este fortalecimiento se une a la propuesta que hace Ferrante 2009 en la que “reconoce que la discapacidad no es el resultado de una afección individual sino que es el producto de la interacción entre un individuo y un contexto que no ofrece medios a su participación.” (p.2).

Como ejemplo de la dificultad oral que encontramos en los tres grupos participantes en el proceso de investigación, a continuación retomamos las preguntas orientadoras de la técnica interactiva la silueta que se realizó en la I.E Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez en que guiaron la identificación de la misma:

Investigadora: ¿Qué diferencias observas entre las siluetas? ¿Por qué?

Estudiantes: No responden

Investigadora: ¿Quieren verse igual que un personaje de la televisión?



Investigadora ¿Por qué?

Estudiantes: Se miran entre todos y solo se escuchan risas.

A pesar de que el ejemplo solo es de uno de los grupos participantes, la comparación y análisis de los resultados de la experiencia arrojó que los tres grupos tenían independientemente de sus edades, grados y contexto resistencia en contestar a las preguntas que requerían una respuesta argumentativa, descriptiva o explicativa, por ende en la mayoría de las ocasiones, optaban por el silencio, bajar la mirada, responder buscando un gesto de aprobación por parte de las investigadoras, exclamar que no sabían o no quieren hablar del tema o simplemente esperar a que un compañero respondiera primero.

Un ejemplo de ello es:

I.E Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro, sesión 1 24 de agosto de 2016

Estábamos finalizando la actividad de la colcha de retazos y los y las participantes debían socializar sus productos y así mismo buscar similitudes y diferencias entre ellas, pero al momento de preguntarles porque creían que había similitudes, no contestaban, decían que no sabían, les indicaba de nuevo que observan detenidamente los dibujos y que cual les llaman la atención, y solo había risas manifestando de manera corta *“Yo soy de últimas”*, *“Yo no voy a hablar, porque él se burla de mí.”*

I.E Fe y Alegría Luis Amigó sesión 1 del 30 agosto de 2016 encuentro preparado para conocer a cada uno de los y las participantes, se les preguntó por aspectos relacionados con la utilización de sus tiempos libres ¿qué hacen, como los distribuyen, con quien los comparten?

entre muchas otras preguntas que apuntaban a que ellos se narraran a sí mismo y evocaran información de sus experiencias familiares como las vacaciones, entre otras. Sin embargo, los estudiantes evidenciaron dificultades para poner en conversación este tipo de información expresando, *“Estoy pensando, Me da igual, Profe yo le digo a usted sola, no sé”*.

I.E Concejo De Medellín sesión 3 del 31 de agosto de 2016 se tuvo el encuentro para trabajar alrededor de la técnica interactiva de la silueta, donde la intención era indagar cuáles eran sus gustos en cuanto a ropa, accesorios y a qué famoso les gustaría parecerse; y aunque en el desarrollo de la actividad se mostraron receptivos al participar, al momento de socializar esperaban a que primero lo hicieran sus compañeros diciendo *“yo espero que él diga para yo poder decir”* todo estas negaciones para no mostrarse delante de sus compañeros.

Desde nuestro proceso investigativo la oralidad al igual que la discapacidad también juega un papel importante en la manera como las y los estudiantes en situación de discapacidad configuran su identidad cultural, ya que la oralidad no es una “simple enunciación, sino como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos socio-históricos, culturales, políticos, semióticos etc.” Gutiérrez citado por (Arias, 2014)

Lo que le da un valor agregado a la importancia de fortalecer esta habilidad, con el propósito de que sea la oralidad la que les permita a las y los estudiantes en situación de discapacidad empoderarse dentro y fuera del contexto escolar, hacer uso de la palabra como instrumento de participación e incidencia escolar a través del reconocimiento y aceptación de sus capacidades como dificultades y así mismo fortalecer la construcción de su propio ser y su querer

hacer. Permitiéndoles relacionarse y darse a conocer de manera activa con la otredad y alcanzar mayor conciencia de la realidad contextual que lo permea. Como lo explica Arias (2014):

La oralidad es un elemento portador de sentido que se pone en juego no solo en el aula, sino en la cotidianidad, en nuestros encuentros y desencuentros, en las relaciones que establecemos con el otro, con lo otro. Una oralidad que nos pertenece y nos hace partícipes de una comunidad que se legitima en y a través de la palabra. (p.23)

Sin embargo, en el transcurso del proceso, nos encontramos con dificultades que variaban dependiendo según el grupo y en la manera en cómo se desarrollaron las actividades con ellos y ellas. Así:

En la Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño y Concejo de Medellín había una asistencia grupal intermitente, en Fe y Alegría Luis Amigó aunque al principio había asistencia de los y las estudiantes, esta empezó a decaer hasta el punto de ausentarse completamente no solo varios, sino todos los y las participantes.

Como investigadoras, al empezar a hacer aún más notable la situación de la asistencia a los encuentros, nos vimos en la obligación de indagar las razones de por qué estaban ocurriendo estas inasistencias a través de los maestros y maestras, además de preguntar a sus compañeros y cuando ellos y ellas volvían de nuevo a los encuentros, nos explicaban dichas razones, las cuales eran:

- ✚ Citas médicas (psicología, neuropsicología, psiquiatría) ya que algunos de los y las estudiantes se encontraban en procesos de diagnósticos o medicación.



Facultad de Educación

- ✚ Dinámicas familiares. Algunos de los y las estudiantes tenían responsabilidades importantes dentro del hogar.
- ✚ Así mismo, habían diversas estructuras familiares (madres cabeza de hogar, abuelos cuidadores, padre y madre trabajadores, entre otros) que hacían que algunos estudiantes permanecieran por un periodo de tiempo solos y solas en sus casas lo que reforzó el hecho de que dejaran de participar en los encuentros propuestos para ellos.
- ✚ La motivación jugó un papel esencial al momento de participar de los diferentes encuentros, ya que algunos de los y las estudiantes eran incitados por sus acudientes a asistir.

Estas razones, independientemente de que los grupos participantes eran diversos respecto al sector, institución, grupo familiar, edad e investigadora a cargo, fueron puntos en común que nos ayudaron a comprender, que la discapacidad no es el único factor en la falta de participación en los espacios ofrecidos para los y las participantes. Y las dificultades que estos presentaron para desenvolverse oralmente durante los encuentros nos remiten a interpretar que dicha dificultad, no necesariamente está ligada a la discapacidad, sino que en esta también influyen todas las dinámicas contextuales y familiares que interfieren en el fortalecimiento de la oralidad, puesto que los largos lapsos de soledad por los que pasan los y las estudiantes en sus casas, la falta de parientes, amigos o allegados refuerza mucho más la dificultad para interactuar con otros, para reflexionar ante las ideas o referentes con las que estos se identifican y al mismo tiempo construyen el reconocimiento de sus identidades culturales.

Las modalidades de encuentro que realizamos en las tres Instituciones Educativas eran diferentes debido a las dinámicas escolares. Así, en las Instituciones Educativas Gilberto Alzate

Avendaño y Fe y Alegría Luis Amigó, los encuentros debían ser programados en jornada contraria con el fin de que los encuentros no interfirieran con el tiempo de clase; mientras que en la Institución Educativa Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez, estos encuentros debían darse en la misma jornada y en espacios de tiempo que brindaban las directoras de grupo.

En los encuentros con los y las participantes de la I.E. Fe y Alegría, Luis Amigó consignados en los diarios pedagógicos construidos por una de las investigadoras, recogimos la voz de los y las participantes con respecto al párrafo anterior, que expresaban de manera precisa.

- ✚ *No, profe yo casi no salgo porque en mi casa casi no hay gente, todos trabajan.*
- ✚ *A mí no me cuida nadie, yo llego a la casa y me quedo ahí mientras llega mi mamá mi hermana.*
- ✚ *A veces me quedo donde mi abuelita y otras en la casa con mi mamá²⁵.*

En la I.E Gilberto Álzate Avendaño, sede San Isidro, también a través de los encuentros uno (1) de los ocho (8) participantes expresó:

- ✚ *Le tenía que llevar el desayuno a mi mamá hasta el trabajo, eso queda cerca de la estación Acevedo y no me daba tiempo de llegar aquí²⁶.*

Esta situación fue recurrente en varios encuentros.

En la Institución Educativa Concejo de Medellín, sede Clodomiro Ramírez, en uno de los encuentros realizados²⁷ (1) de los (9) participantes manifestó:

²⁵ Retomado del diario pedagógico del 14 de septiembre de 2016

²⁶ Retomado del diario pedagógico del 20 de septiembre de 2016

✚ *Yo a veces no puedo venir a la escuela porque como mi mamá está en embarazo y mantiene tan cansada por ir al médico a llevarme a mí, no nos da tiempo de llegar.*

En este sentido, en nuestro rol de investigadoras reflexionamos ante la necesidad de promover en la escuela el fortalecimiento de la oralidad como mecanismo de empoderamiento individual y colectivo de los y las estudiantes en situación de discapacidad y así mismo lograr que se posicionen socialmente, como lo menciona Arias (2014) al afirmar que:

El trabajo con la oralidad supera los propósitos escolares y se inscribe inevitablemente en dimensiones sociales y políticas, en tanto se busca que los estudiantes puedan, no solo formar una visión de sí mismos o un reconocimiento del otro, sino también construir una voz que les permita ejercer un rol social y posicionarse frente a la vida. (p.67)

3.1.4 Pedagogías críticas y liberadoras en relación con la discapacidad e identidad.

Desde nuestro proceso investigativo, es de gran importancia relacionar discapacidad con pedagogías críticas y liberadoras, ya que a través de estas pedagogías se nos posibilita trabajar otras formas de educación con las personas en situación de discapacidad, transformando algunas de las prácticas de la escuela tradicional. De igual forma teniendo en cuenta que las personas en situación de discapacidad han sido consideradas como una minoría oprimida, debido a las múltiples desventajas y discriminaciones de las que han sido objeto, lo que conlleva a que otras personas como lo son cuidadores y familiares trabajen en pro de reivindicar sus derechos, debido

²⁷ Retomado del diario pedagógico del 22 de septiembre de 2016

a que en pocas veces se ha tenido en cuenta su participación activa y se siguen mostrando ante la comunidad como las víctimas.

Por ende en nuestro proyecto, tiene como finalidad que las personas en situación de discapacidad se empoderen de sus propios discursos, y que sean ellos y ellas los que alcen sus propias voces, para que no se siga difundiendo una visión de victimización, y que no sean terceras personas las que alcen sus voces y decidan por ellos y ellas, sino con ellos y ellas, para que sean visibilizadas, donde puedan expresar sus emociones, pensamientos y acciones.

En concordancia con ello, es de vital importancia que en las escuelas se trabaje con especial énfasis a través de la oralidad como forma de liberarse y emanciparse, ya que los y las estudiantes se ubican desde sí mismos para poder resolver situaciones que estén en el contexto y que de igual forma puedan responder de forma crítica a ello, tanto en el contexto escolar como en el social, y así puedan tener un espacio donde sean valoradas sus opiniones sin miedo a ser juzgados y oprimidos. Así mismo el trabajo que se realice por medio de la oralidad, se verá reflejado en su permanente construcción de identidad cultural lo que nos lleva a considerar este como un mecanismo que posibilita el cambio, como lo expresa Arias, (2014)

El ámbito educativo se convierte en un microcosmo idóneo para volcar la mirada sobre aquellas formas particulares de sentir y habitar el mundo. Por lo tanto, abrir el espacio para que los estudiantes se narren, narren sus percepciones y sus sentires, se convierte una puerta hacia el reconocimiento y reflexión de sí. (p.62).

Por lo tanto desde las experiencias en las (I.E) en las que desarrollamos el proyecto de investigación, y por medio del proyecto de aula, pretendimos que la voz de los y las participantes

fueran las que predominarán en los encuentros, donde se le brindaba un espacio de empoderamiento y gestión ante las actividades realizadas, porque si bien de manera implícita estamos fortaleciendo la oralidad de las y los estudiantes, al mismo tiempo y siendo coherentes con nuestro objetivo, se les motivaba a hablar y ser escuchados en cuanto aportes, opiniones y experiencias durante los encuentros, donde este es un paso al reconocimiento y visibilización de la palabra que incita a los y las estudiantes a ser críticos empleando sus propias experiencias para producir nuevos conocimientos, que les permitan traspasar fronteras y llegar a desligarse de los imaginarios y estereotipos que aún predominan en la sociedad. Como lo plantea Arias (2014):

Cuando ponemos en palabras nuestra experiencia, no solo la contamos, sino que también reflexionamos sobre ella. Reconocer por medio de la enunciación cuales son mis gustos, cuál es mi posición, qué siento y cómo me veo en relación con eso otro y con el otro es, sin duda, abrir una gran ventana al interior de la vida de cualquier ser humano (p.62)

Sin embargo, a pesar de que les brindábamos el espacio, como lo mencionamos en el apartado anterior, los y las participantes no se expresaban de manera fluida y propia en el discurso, porque les daba temor a ser señalados y juzgados por sus compañeros o por nosotras las investigadoras, lo cual deja entrever un claro reflejo de lo que ha sido su vida escolar, antecedida por su historicidad académica, discapacidad y subyugación, a lo cual la mejor vía que ellos y ellas encuentran es acallar sus pensamientos y emociones y dejar que otros opinen, decidan y tengan poder sobre ellos.

Como resultado, la formación que brinda la escuela debería ser una complementación, de aquello que los y las estudiantes en situación de discapacidad conviven y aprenden en sus

contextos, lo que permitiría tener una comprensión del cómo y el porqué de las narraciones que estos y estas hacen y que permite entenderse mejor desde la pedagogía crítica, como lo menciona McLaren (1997)

La pedagogía crítica sigue retando a la, a menudo no contestada, relación entre la escuela y sociedad, desenmascarando así con eficacia a la principal corriente del desarrollo de la pedagogía que la plantea como proveedora de igualdad de oportunidades y como generadoras del acceso a las virtudes de democracia igualitaria y de análisis crítico, esta pedagogía ha generado categorías decisivas para analizar temas como la producción de las experiencias de los estudiantes, los exámenes, las ideologías de los profesores, y determinados aspectos de la política escolar, temas que los análisis conservadores y liberales han obviado con demasiada frecuencia” (50).

Así mismo, las pedagogías críticas y las pedagogías liberadoras, no pretenden imponer rutas educativas o procedimentales que solucionen los problemas de la escuela de manera inmediata, sin embargo, es una apuesta para que maestros, maestras y estudiantes busquen una comprensión crítica de las tensiones y juegos de poder que se dan en sus contextos, es por ello que con este proyecto, queremos dar a conocer otras formas de trabajar con los y las estudiantes en situación de discapacidad y que puedan tener una visibilización social y educativa, donde se construya una comunicación a partir de sus propias narraciones orales que den cuenta de sus experiencias, donde a partir de su propia voz puedan ser sujetos libres y empiecen a aceptarse, definirse y finalmente nombrarse. Como lo menciona Arias 2014:



Descubrirse en la palabra, de apropiarse de ella para construir significados y darle un sentido a su realidad; develan un sujeto que se narra y accede al lenguaje para desde allí, participar en los diferentes escenarios sociales, académicos y personales a los que se ve enfrentado en su cotidianidad. (p.24)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo IV

4.1. Conclusiones

- ✚ Las narrativas culturales, nos indican que los y las participantes construyen de manera dinámica su identidad cultural a partir de los consumos mediáticos (internet, televisión y radio) que a su vez son los referentes que configuran sus gustos e intereses, lo anterior nos orientó a diseñar las estrategias pedagógicas que fortalecieran la oralidad de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.
- ✚ El diseño de estrategias pedagógicas, como lo es un proyecto de aula fundamentadas en pedagogías críticas y liberadoras, permite que las y los estudiantes puedan ser partícipes de su proceso educativo, y a través de esta otra forma de apoyo pedagógico logren una conciencia y emancipación de sí mismo y de las dinámicas socio-culturales en las que está inmerso.
- ✚ A través de las pedagogías críticas y liberadoras, las orientaciones pedagógicas tienen una transformación en la que se logra la transversalización del conocimiento científico con el cultural, para que desde la escuela se aborden de manera explícita la construcción de la identidad cultural tanto individual como colectiva, de los y las estudiantes en situación de discapacidad.
- ✚ Así como las prácticas culturales fortalecen la configuración de las identidades culturales de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, a su vez se convierten en prácticas subyugadoras porque en los escenarios sociales en donde se manifiestan e interactúa no posibilitan la plena participación de las personas en



Facultad de Educación

situación de discapacidad, debido a los estereotipos e imaginarios sociales que van ligado a la concepción de discapacidad.

- ✚ Las dinámicas familiares son de gran relevancia para la configuración de identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, porque los miembros de la familia son los primeros agentes dinamizadores y referentes de esta configuración.
- ✚ El rol de las maestras de apoyo es fundamental para la configuración de la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad que están incluidos en las Instituciones Educativas, porque en la medida como ellas nombran y reconocen a los y las estudiantes repercute significativamente en los niveles de participación, empoderamiento e inclusión de estos y estas dentro del escenario escolar.

4.2. Recomendaciones

- ✚ Le recomendamos a las tres Instituciones Educativas participantes del proceso, contar con espacios alternos (bibliotecas, juntas de acción comunal, parques) para la ejecución de actividades que favorezca la formación educativa y cultural de los y las estudiantes, teniendo en cuenta su seguridad e integridad en estos otros espacios.
- ✚ En la Institución Educativa Fe y Alegría, Luis Amigó recomendamos hacer una especificación en cuanto a los tiempos para el desarrollo de los proyectos externos evitando la desmotivación en los y las estudiantes que genera la sobreintervención.
- ✚ Le recomendamos a las tres Instituciones Educativas, incluir en sus procesos académicos la implementación de las pedagogías críticas y liberadoras, que aportan como puntos de encuentro en los que las y los estudiantes, el contexto y la



Facultad de Educación

participación ejercen una fuerza conjunta en pro de la transformación de sus realidades sociales

- ✚ Para las maestras de apoyo recomendamos comprender y trabajar pedagógicamente el concepto de oralidad como herramienta para la reflexión y reconocimiento de las y los estudiantes en situación de discapacidad, para fortalecer los procesos de narración de sí mismo y las formas como estos y estas se relacionan con sus pares dentro y fuera del contexto escolar.
- ✚ Posibilitar mayores niveles de participación, reconocimiento y mitigar las prácticas de subyugación que en estos espacios escolares se gestan ante la diferencia y específicamente la discapacidad.
- ✚ Se recomienda a la facultad de educación, de la Universidad de Antioquia, abrir un espacio de formación dentro del pensum de todas las licenciaturas, que aborden contenidos referidos a la identidad cultural y la forma como esta incide en la formación de los individuos dentro de la escuela.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Bibliografía

Alcaldía de Medellín, (2015) *Plan de desarrollo local, comuna 4*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/Plan deDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA4_ARANJUEZ.pdf

Alcaldía de Medellín, (2015) *Plan de Desarrollo local, comuna 12*. Recuperado de https://www.google.com.co/search?num=20&q=plan+de+desarrollo+local+comuna+12&oq=plan+de+desarrollo+local+comuna+12&gs_l=serp.3..0.374690.374911.0.376430.2.2.0.0.0.159.314.0j2.2.0....0...1.1.64.serp..0.2.313.cgWy7k83CQI

Alcocer, M (1998). *Investigación acción participativa*. En: J. Galindo (Coord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. pp.pp. 433-441. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Addison Wesley Longman de México.

Arfuch, L., Catanzaro, G., Di Corí, P., Pecheny, M., Robin, R., Sabsay, L y Silvestri, G. (2005) *Identidades. Sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Argentina.

Arias, D., Cadavid, S., Castro, J., Echeverry, C., García, Y., Gaviria, S., Higueta, M y Tabares, L. (2008). *El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Arias, M. (2014). *La oralidad como práctica sociocultural: experiencia pedagógica que se trenza en la urdimbre de la memoria vital de jóvenes con discapacidad intelectual*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Carmen de Viboral.

Barnes, (1989). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*, en Barton, L. *Discapacidad y sociedad*.

Madrid. Morata, S.L. pp.pp 60-76

Bedoya, A. P. (2011). *Transformaciones y características de la vivienda vernácula en el barrio Aranjuez de Medellín a partir de las formas de habitar de sus moradores desde principios del siglo XX*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

Carrillo, T. (2001 Octubre - Diciembre). Proyecto Pedagógico de aula. *Educere. Volumen (5)*, N° 15, pp.pp 335-344.

Castillo, L. (2005). *El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: La lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas*. (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid, España.

Departamento administrativo de planeación. (2006). *Planéalo plan de desarrollo local comuna 12 la América (1)*. Recuperado de Alcaldía de Medellín (2006) Recuperado <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/PDL%20COMUNA%2012-2.pdf>

Echavarría, J y González, S. (productores) & Serna, C. y Parrado, H (director). (2010). *Moravia: Un escenario de resistencia y memoria* [Audiovisual/documental]. Colombia.

Ferrante, C. (2009) Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteaiken*, N° 8, p. 17-34

García, B., González, S., Quiroz, A., y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Gobierno de Chile, (2014). *Derechos de las personas en situación de discapacidad*. Recuperado de <http://www.inrpac.cl/wp-content/uploads/2014/10/Enfoque-de-Derecho-y-Discapacidad-aplicacio%CC%81n-de-la-convencio%CC%81n.pdf>

Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño. (2015). *Proyecto Educativo Institucional* (PEI).

Institución Educativa Fe y Alegría, Luis Amigó. (2009). *Proyecto Educativo Institucional* (PEI).

Institución Educativa Clodomiro Ramírez. (2009). [Blog post]. Recuperado de <http://mariaelenamadrid.blogspot.com.co/2009/10/clodomiro-ramirez.html>

McLaren, P. (1997). *La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo*. En *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna* (pp. 47-77). Barcelona, España: Paidós.

Mercado, A y Hernández, A. (Agosto 2010) El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Revista de ciencias sociales convergencia*. N°53, pp. 229-251

Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. (1) Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345504_anexo_13.pdf

Naranjo, G. G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacionales. *Scripta Nova*, N° 94, pp.pp 1-17

Naranjo, G. G. (1992). *Medellín en Zonas. Medellín, Colombia*: Corporación Región.

Restrepo, G. B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI- *Revista Iberoamericana en Educación* (pp.pp. 1-8). Antioquia, Colombia.

Riddell, S (1989). *Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante*, en Barton, L. Discapacidad y sociedad. Madrid. Morata, S.L. pp.pp 99- 123

Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o como se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona, España: Gedisa.

Sacristán, A. (1987). En torno al curriculum oculto. *Revista del centro asociado de la UNED*, N° 7, pp.pp. 29-36.

Sémbler, C. (2006) *Naciones Unidas. Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. (125) Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6130/S0600897_es.pdf;jsessionid=BAEB477BD97ACCFCE1AEB60C82BE692?sequence=1

Torche, F y Wormald, G. (2004) *Naciones Unidas. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. (98) http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6089/S0410803_es.pdf;jsessionid=9EEC2270F71ABBEC0C909C96CC89A564?sequence=1



Wedell, K. (2008). *Evolving dilemmas about categorization*. En Florian, L., y McLaughlin, M. J.

(Eds.), *Disability classification in education: issues and perspectives*. pp.pp. 47-64.

Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3