



**Comprensiones sobre las identidades de maestras en Educación Especial en el acompañamiento a jóvenes y adultos con Discapacidad Psicosocial en el programa de Formación Laboral y para el Desarrollo Humano de la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez.**

Mariana Escobar López

Laura Gutierrez Granda

Daniela Parra Londoño

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Especial

Asesora

Mariela de Jesús Rodríguez Arango

Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Magister en Educación énfasis en Cognición, Licenciada en Educación Especial

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

---

Cita

(Escobar López et al., 2023)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Escobar López, M, Gutierrez Granda, L & Parra Londoño, D. (2022). *Comprensiones sobre las identidades de maestras en Educación especial a jóvenes y adultos con Discapacidad Psicosocial en el programa de Formación Laboral para el Desarrollo Humano de la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Corrector de estilo y/o normas APA: Alejandra Roldán Toro



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Maribel Barreto Mesa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Las autoras asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Agradecimientos**

A la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez (IMGVV) por abrirnos sus puertas para el primer acercamiento de prácticas pedagógicas, en nuestra formación como maestras Licenciadas en Educación Especial, que se vio sumamente enriquecida con los procesos educativos de las personas con Discapacidad Psicosocial (DPs) y con la confianza puesta en nuestro acompañamiento

A los jóvenes y adultos que nos recibieron con amor y gratitud, siempre dispuestos a compartir su vida, sus vivencias y su historia. Nos llevamos el compromiso de seguir visibilizando las vidas y realidades de personas con DPs, para que el derecho a una mejor calidad de vida, en todos los ámbitos, esté siempre presente en la sociedad y el mundo.

A la Universidad por abrirnos espacios para continuar indagando y aprendiendo sobre las realidades sociales, humanas, políticas, disciplinares y pedagógicas que, como maestras, vale la pena defender dada su importancia en el tiempo actual.

A la asesora Mariela Rodríguez, por compartir sus conocimientos, permitiéndonos formar como maestras críticas y sensibles, por el acompañamiento, comprensión, dedicación y palabras de aliento.

A quienes nos acompañaron en este proceso, nuestro más sincero agradecimiento.



## Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción .....	9
1 Planteamiento del problema .....	11
2 Objetivos .....	18
3 Marco teórico .....	19
4 Diseño metodológico.....	27
5 Consideraciones éticas .....	35
6 Resultados .....	37
7 Conclusiones .....	77
8 Recomendaciones .....	79
9 Discusión .....	81
Referencias .....	83
Anexos.....	87

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Porcentaje de estudiantes con y sin discapacidad psicosocial. ....	37
<b>Figura 2</b> Ubicación geográfica de Medellín. ....	38
<b>Figura 3</b> Ubicación geográfica de la Zona Nor-Oriental de Medellín. ....	39
<b>Figura 4</b> Mapa ubicación geográfica IMGVV .....	40
<b>Figura 5</b> Panorámica afueras IMGVV .....	40
<b>Figura 6</b> Panorámica interior IMGVV. ....	41
<b>Figura 7</b> Panorámica interior IMGVV .....	42
<b>Figura 8</b> Reseña histórica IMGVV .....	42
<b>Figura 9</b> Cronograma de actividades IMGVV .....	46

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>CDPD</b>	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
<b>DANE</b>	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
<b>DI</b>	Discapacidad Intelectual
<b>DPs</b>	Discapacidad Psicosocial
<b>DUA</b>	Diseño Universal de Aprendizaje
<b>EE</b>	Educación Especial
<b>HOMO</b>	Hospital Mental de Antioquia
<b>ICBF</b>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
<b>IMGVV</b>	Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez
<b>INC</b>	Instituto Neurológico de Colombia
<b>INDER</b>	Instituto de Deportes y Recreación
<b>MinSalud</b>	Ministerio de Salud
<b>OMS</b>	Organización Mundial de la Salud
<b>OPS</b>	Organización Panamericana de la Salud
<b>PIAR</b>	Plan Individualizado de Ajustes Razonables
<b>SAMEIN</b>	Salud Mental Integral
<b>SENA</b>	Servicio Nacional de Aprendizaje
<b>TIC</b>	Tecnologías de Información y Comunicación
<b>UAI</b>	Unidad de Atención Integral
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia

## Resumen

Este proyecto de práctica pedagógica e investigativo, parte del interés por comprender las identidades del Educador Especial, por medio del acompañamiento pedagógico a jóvenes y adultos con DPs, de la IMGVV, bajo un contexto de educación no formal para la formación laboral y desarrollo humano. Se realiza a partir de un diseño metodológico con enfoque fenomenológico hermenéutico y un paradigma cualitativo que contempla como técnicas: las observaciones participantes en las sesiones de clase, en talleres realizados con estudiantes, familias y profesionales, y entrevistas en profundidad realizadas a través de historias de vida (biografías) a los estudiantes. En esta técnica, se incluye además la relatoría y respectivo análisis e interpretación del evento académico: 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico, realizado en Julio 29 de 2022

De otro lado el lanzamiento de la página web: “Conozcamos la Discapacidad Psicosocial”.

Además, se obtienen hallazgos acerca de los procesos de acompañamiento educativo desde la formación socio ocupacional, los procesos sociales y realidades que experimentan, reflexionando acerca de la oportunidad de transformar las prácticas educativas a las que acceden las personas con DPs, a quienes la sociedad ha estigmatizado por causa de normas socioculturales establecidas en el tiempo, donde los estereotipos están relacionados con el peligro e inutilidad de los individuos.

*Palabras clave:* Discapacidad Psicosocial, Educación Especial, identidades, prácticas educativas, prácticas pedagógicas.

### **Abstract**

This pedagogical and research practice project is based on the interest in understanding the identities of the Special Educator, through the pedagogical accompaniment of young people and adults with PDs, of the IMGVV, in a context of non-formal education for job training and human development. It is based on a methodological design with a hermeneutic phenomenological approach and a qualitative paradigm that contemplates as techniques: participant observations in class sessions, in workshops conducted with students, families and professionals, and in-depth interviews conducted through life stories (biographies) to trainees. This technique also includes the report and respective analysis and interpretation of the academic event: 1st Colloquium on Psychosocial Disability. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico, held on July 29, 2022.

On the other hand, the launching of the web page: "Let's get to know Psychosocial Disability". In addition, findings are obtained about the processes of educational accompaniment from the socio-occupational training, the social processes and realities they experience, reflecting on the opportunity to transform the educational practices to which people with PWD have access, whom society has stigmatized because of socio-cultural norms established over time, where stereotypes are related to the danger and uselessness of individuals.

*Keywords:* psychosocial disability, special education, identities, educational practices, pedagogical practices.



## Introducción

El recorrido de este proyecto inicia con la indagación de estudios realizados nacional e internacionalmente, encontrando un panorama que presenta una investigación inminentemente clínica con el 85% de los estudios, frente al 15 % de estudios con un interés desde el ámbito de la educación. Del primer porcentaje, con prevalencia en tratamiento y acompañamiento a esta población por parte de profesionales en el área de Psicología y Psiquiatría, dejando de lado el campo disciplinar de la Educación especial (E.E).

Este proyecto investigativo de Práctica Pedagógica I, II y Trabajo de grado, se ubica en un interés educativo y pedagógico por el acercamiento a la DP, reconocida desde el modelo social de la discapacidad como el conjunto de barreras causadas por un entorno educativo y cultural, poco facilitador y participativo, hacia las personas que presentan deficiencias psicológicas en el manejo de eventos con altos niveles de estrés, gestión de emociones o interacción y socialización con otros individuos en el desarrollo de actividades de la vida (Swain y French, 2014).

Esta mirada se aleja del campo de salud y se distancia de una visión patológica, donde la posibilidad de una formación educativa, social, cultural y laboral se ha visto sesgada por el estigma y el modelo de psiquiatrización. Esta noción abre posibilidades a la EE para pensar el acompañamiento de las personas con DP desde una perspectiva educativa que se traduce, no solo en el aprendizaje, sino también en la participación. Por ello, nuestra investigación se posiciona desde este modelo y plantea como pregunta orientadora: ¿Cuáles son las comprensiones y acciones sociales, educativas, políticas y familiares que configuran las identidades del Educador Especial para el acompañamiento pedagógico de jóvenes y adultos con DP en la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez? El enfoque cualitativo hermenéutico de esta investigación permitió descubrir que es posible y necesario un acompañamiento pedagógico transdisciplinario de las educadoras especiales, abriendo caminos hacia la inclusión educativa, familiar y social.

Durante el trayecto y en búsqueda de respuestas, nos encontramos con seres en espera de oportunidades y de una participación equitativa en sociedad; sobre todo, seres que hemos mirado, desde la esencia humana, es decir, desde los rasgos, cualidades y virtudes que constituyen su naturaleza. Por ello, se ilustran las dinámicas que se dieron al interior de la IMGVV; un espacio que nos abrió las puertas para vivir de cerca las realidades que se tejen alrededor de procesos y acciones pedagógicas en el aula, la interacción con las familias, los aportes de las diferentes

disciplinas y profesionales, y de una manera significativa, las identidades de los educadores especiales en el acompañamiento de las personas con DPs en un entorno educativo no formal, que tiene como propósito la formación laboral y el desarrollo humano.

Este texto está compuesto por nueve apartados organizados de la siguiente manera: en los tres primeros, se presenta una dialéctica bibliográfica, es decir, un cumulo de argumentos y discusiones del campo mencionado en relación a la experiencia de vida de las personas con DPs y los elementos propios de partida, que se necesitan para comprender el sentido del proyecto. En el cuarto y quinto apartado, se expone la metodología, herramientas de análisis y principios éticos, sustanciales para acoger las experiencias personales, sociales, familiares, profesionales y educativas del contexto no formal de la IMGVV. En el apartado sexto, se exponen los resultados por categorías (contribución de profesionales a las identidades de maestras en E.E, los aportes de personas con DPs a las identidades de maestras en E.E, acompañamiento familiar de las personas con DPs para la configuración de identidades de maestras en E.E e identidades de maestras en E.E), que derivan en los análisis realizados respecto a las dinámicas vividas en la institución y ampliando nuestras reflexiones. Finalmente se ofrecen conclusiones, recomendaciones y la discusión, con la posibilidad de continuar habitando caminos que signifiquen el reconocimiento de la población con DPs y presencia de maestros Educadores Especiales.

## 1 Planteamiento del problema

En un panorama global, las reformas sociales y políticas han suscitado comprensiones que privilegian concepciones médico-psiquiátricas en torno a la salud y la enfermedad mental. No obstante, algunas transformaciones se han dado en distintos espacios del campo educativo, exponiendo necesidades y particularidades de la población con enfermedades mentales y DPs (como se aborda y analiza más adelante, desde el punto de vista de la educación) frente a una sociedad con poca claridad y conocimiento sobre el tema y, además, con una fuerte construcción y carga sociocultural basada en la estigmatización, el prejuicio y la discriminación, respecto a la condición mental y/o DPs. Lo anterior, en respuesta a la ausencia de una visión y atención integral sobre el bienestar y la calidad de vida de estas personas, desde diferentes actores sociales, educativos y profesionales, generando diversas barreras para el reconocimiento y goce efectivo de derechos.

Desde el punto de vista de la salud mental y el abordaje médico psiquiátrico, las enfermedades mentales también llamadas trastornos mentales, hacen referencia a una “alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 5).

Estas alteraciones se expresan en diferentes contextos, (familiares, sociales, educativos, laborales) sintomatologías, comportamientos, modos de ser y actuar, que pueden no ser suficientemente comprendidos. Hasta el año 2019 algunos de los trastornos mentales más reconocidos a nivel mundial eran depresión (280 millones de personas), trastorno afectivo bipolar (40 millones de personas), esquizofrenia (24 millones de personas), ansiedad (301 millones de personas), demencia (50 millones de personas), según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019). Estos diagnósticos están permeados por causales que van más allá de los factores clínicos y se manifiestan en fenómenos sociales estigmatizantes, discriminatorios, vulnerantes y de violación a los derechos fundamentales, impidiendo el acceso a los servicios de salud, educación, inclusión familiar, laboral y social, con repercusiones a nivel económico y político, y para el bienestar psicológico, es decir, para la misma salud mental.

A nivel mundial y en América Latina, a los riesgos en salud mental relacionados a diagnósticos prevalentes, se suman aspectos relacionados con condiciones socioeconómicas, en muchos casos multidimensional o con simultaneidad de carencias que conciernen a pobreza, vivienda, alimentación, salud, educación, y a las cuales se agregan situaciones múltiples de violencia social, familiar, sexual, de género, consumo de sustancias psicoactivas, conflicto armado y desplazamiento, etc.,

Según la OMS (2013, p.8), las enfermedades mentales, pueden costar un 13% de la carga mundial de morbilidad de acuerdo con datos estadísticos de 2004. Por sí sola, la depresión representa un 4,3% de la carga mundial de morbilidad, y se encuentra entre las principales causas mundiales de discapacidad (11% del total mundial de años vividos con discapacidad). Se encuentra una problemática común relacionada con deficiencias en la atención e identificación de enfermedades/trastornos mentales: “En los países de ingresos bajos y medios, entre un 76% y un 85% de las personas con trastornos mentales graves no reciben tratamiento; la cifra es alta también en los países de ingresos elevados: 35% y 50%” (OMS, 2013, p.9).

Algunos movimientos sociales y activismo político por la salud mental en Latinoamérica, especialmente en Chile, concuerdan en que:

La concentración de la riqueza, las desigualdades sociales, la privatización de servicios públicos y la precarización de la vida en general, puede ser causante de diversas formas de sufrimiento psíquico (ansiedades, angustias, depresiones, estrés, etc.). [...] las causas del padecimiento (en su lenguaje, los “trastornos” mentales/psicológicos) siempre serán atribuidas al sujeto y nunca al sistema, es decir, se entiende la subjetividad en términos intrapsíquicos, desconectada de lo social y lo político. (Soto, 2021, p. 2).

Este panorama, está relacionado igualmente, a la escasez de políticas integrales, educación y comprensión frente a la población y sus necesidades de apoyo desde el punto de vista de la DPs derivada.

En Colombia es la misma realidad, y las cifras han aumentado sustancialmente en los últimos 10 años. Según la Encuesta Nacional de Salud Mental (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2015) la DPs es la segunda discapacidad más frecuente, siendo responsable del 21% de la carga global de años saludables perdidos (Fundación Saldarriaga Concha, 2018). El

Ministerio de Salud (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2018) anuncia que en “2015 en Colombia se atendieron 4 personas con trastornos mentales y del comportamiento, por cada 100 que consultaron a los servicios de salud, proporción que viene creciendo año tras año desde 2009” (p. 11).

En Antioquia, según las cifras del Comité Departamental de Discapacidad (2015), solo el 63,3% de la población con discapacidad asiste a establecimientos educativos, 35,2% no saben leer ni escribir, 45% aprobaron la primaria y solo el 2,8% accedió a una educación secundaria o profesional. “Esta situación podría relacionarse con que las instituciones educativas no son aptas para la inclusión de este tipo de población, quienes presentan necesidades pedagógicas especiales” (p. 27).

En tal sentido, cada vez es más alarmante el aumento del porcentaje poblacional con discapacidad atendido por trastornos mentales y del comportamiento. En Medellín, en el año 2009, de 23,448 personas atendidas, 2,528 corresponden a personas con discapacidad asociada a un trastorno mental y de comportamiento (10,78%) mientras que, en 2018 de 55,367 personas atendidas, 14,275 (25,78%) corresponden a personas con discapacidad asociada a un trastorno mental y de comportamiento (Observatorio Nacional de Salud Mental, 2018). El aumento poblacional con signos de alarma se debe igualmente a un déficit administrativo en políticas, programas y prestadores de servicios que se han declarado de carácter privado, ocasionando poco cubrimiento a las poblaciones menos favorecidas, como también de ofertas de servicios integrales y educativos para personas con DPs.

A nivel general, y para el contexto colombiano, la concepción de DPs o discapacidad mental, ha tenido poca evolución por falta de comprensión de las situaciones discapacitantes y por los conceptos médicos tradicionales que apuntan a la psiquiatría clásica (Agest, 2018). Lo anterior es causa de tensiones, no solo en los colectivos de personas que no se ven identificadas con el enfoque psiquiátrico, psicofarmacológico y de internamiento, sino, en las familias y algunos profesionales de diferentes áreas de la salud que abogan por un abordaje más social, educativo y comunitario.

En Colombia, la DPs está concebida como las “dificultades para desarrollar actividades de la vida cotidiana y, en particular, para manejar y controlar eventos que suponen altos niveles de estrés, regulación de emociones o interacción y socialización con otros” (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2017, p. 161).

Es pertinente el avance en el conocimiento de las condiciones de salud asociadas a trastornos mentales y DPs, considerando que no todo diagnóstico de salud mental implica una discapacidad, pues depende de las condiciones y disposiciones en las que se encuentran los diferentes entornos, y, además, la DPs puede ser transitoria y no necesariamente permanente.

La noción y comprensión de DPs, reta a reconocer las barreras sociales y las diferentes maneras de comunicarse, ser y existir de las personas. Allí está la diferencia entre enfermedad y discapacidad, si se entiende esta última como un entramado entre factores personales y sociales. De cualquier forma, se evita transitar a una condición de discapacidad y de DPs que lleve a situaciones de vulneración, limitación y/o barreras sociales y educativas, para reconocer particularidades y necesidades específicas de la población, teniendo presente su situación familiar, económica, cultural, educativa y social, como también intrasubjetiva.

Según el DANE (2010), en Colombia, el acompañamiento integral, presta servicios privatizados a un alto costo con profesionales y/o especialistas de disciplinas como la fonoaudiología, medicina, psiquiatría y psicología; sin embargo, la presencia de disciplinas sociales y humanas, como la educación, pedagogía o Educación Especial, tienen poca participación en acompañamiento a la población con DPs.

Se pretende con esta investigación, abordar un panorama de atención a las personas con DPs, desde un enfoque social, para dar paso a modelos pedagógicos, educativos e inclusivos desde una visión multidimensional, que brinden conocimientos a partir de una perspectiva socioeducativa, tanto para los profesionales relacionados al campo de la educación, como para las personas y los entornos cercanos de la población con esta discapacidad. El interés problémico surge del análisis en materia de DPs en el contexto colombiano, la falta de identidades y formación de maestros y maestras en el acompañamiento a la población, pues en nuestro país solo cuatro universidades cuentan con Licenciatura en Educación Especial (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Atlántico, Los Libertadores Fundación Universitaria y Universidad de Antioquia) ninguna de las cuales, amplía la comprensión de la DPs, para el acercamiento a programas de acompañamiento pedagógico dentro de las instituciones educativas con modelos de educación inclusiva y en diferentes escenarios de educación no formal.

Cabe mencionar que, en el año 2019, la Licenciatura presentó su tercera versión del plan de estudios, contemplando una asignatura *electiva* denominada “educación y discapacidad

psicosocial”. A pesar de ser esta una importante iniciativa para la formación de educadores, podría no ser suficiente considerando el incremento de la demanda social y educativa.

Algunas posibles causas frente al aumento de DPs en adolescentes, jóvenes y adultos, son de orden biopsicosocial y deben ser abordadas desde procesos y estrategias transversales, para lo cual la educación es pieza fundamental para contrarrestar las consecuencias hasta ahora identificadas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), busca que:

Cualquier legislación o política pública que aborde la problemática de las personas con discapacidad mental o psicosocial debe empezar por reconocer (...) que el principal obstáculo para el ejercicio de derechos y la plena inclusión social de las personas con discapacidad no es la discapacidad en sí, sino las barreras en el entorno y en las actitudes con las que ésta interactúa. (Fernández, 2010, p. 12-13)

Con relación a la pregunta de investigación, nos acercamos a posibles respuestas e indagamos respecto a las experiencias del entorno social y educativo donde se encuentran los mayores obstáculos para las personas con discapacidad. Estos procesos excluyentes generan en el individuo emociones negativas que deterioran su condición, autoestima, percepción de autoeficacia y ocasionan la aparición de sentimientos desalentadores, dando como resultado la agudización de la DPs. Se espera, de igual forma, poder describir las formas de acompañamiento educativo y familiar que ofrecen las maestras de E.E para trabajar de manera conjunta; también, reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas y educativas, integrando acciones de acompañamiento frente a efectos secundarios de la medicación, en limitaciones cognitivas como percepción, atención, funciones ejecutivas, procesamiento de información, velocidad de respuesta y del aprendizaje, dificultad en la comprensión de conocimientos académicos y procesos psico-emocionales, etc.,

Legitimar el derecho a la educación, la necesidad de formación y capacitación a los educadores para brindar el acompañamiento adecuado, representa otra de las implicaciones más significativas para los jóvenes y adultos con DPs y sus familias, ya que estas dificultades se agudizan cuando se precisa realizar cambios, a nivel técnico, administrativo y/o pedagógico, que obligan a compromisos de mayor envergadura para beneficio de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa.

Es importante señalar la diferencia entre la educación pública y privada, la accesibilidad y la adaptabilidad educativa e institucional, pues en ambos contextos se recogen experiencias diversas. En las entidades públicas, aunque se garantiza el derecho a pertenecer a la institución, algunas veces se limita la realización de adecuaciones para el apoyo a las necesidades educativas individuales y a los ajustes razonables que se presentan en los estudiantes con DPs, debido a escasez de recursos, que pueden ser asumidos por las entidades de carácter privado.

Como se ha expresado, esta investigación busca comprender las identidades del educador o educadora especial en el acompañamiento pedagógico frente a las barreras sociales y educativas que experimentan jóvenes y adultos con DPs; una de las bases principales de nuestro proyecto, surge de la CDPD (2008) que:

Reconoce el derecho a la educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (p. 18)

Además, la atención educativa a adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en Colombia, se enmarca en la Ley 1064 de 2006 “en la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación 115 de 1994” (Colombia. Congreso de la República, 2006) y en el Artículo 2 del Decreto 2888 de 2007 (Colombia. Ministerio de Educación, 2007) que reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano:

Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional, y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal. (p. 2)

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario desarrollar estrategias y apoyos educativos que tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes con DPs.



Finalmente, se encuentra significativa la visibilización de la población mencionada dentro del ámbito educativo, y exponer las dinámicas en sus diferentes contextos con relación al conocimiento, capacitación y demás acciones favorables, en búsqueda del reconocimiento justo y equitativo.

Estas justificaciones sociales, políticas y educativas, buscan ubicar algunos argumentos para sustentar la pertinencia del tema en la formación de maestras en Educación Especial, en la Facultad de Educación de la UdeA y en el ámbito educativo en general. No obstante, un poco más allá de la *razón instrumental*, el sentido y *razón sensible*, retomando a María Zambrano y a María Montessori, la propuesta busca, ante todo, poner la reflexión, la búsqueda y las posibilidades, en preguntas por la subjetividad y las relaciones intersubjetivas en los espacios educativos. Se trata de un camino que invita a pensar la comprensión del *sufrimiento psíquico* en la escuela, en los jóvenes psiquiatrizados, las familias, las maestras. La propuesta quiere reconocer y comprender las formas como se juega el deseo de ser, la identidad, las relaciones y la convivencia. Desea aproximarse a las formas como se asumen estas identidades discapacitadas psicosocialmente en las instituciones educativas, y sus efectos en el aprender, enseñar, las trayectorias y la experiencia educativa. La propuesta quiere sentipensar con la comunidad educativa, desde un horizonte que dialogue con la vivencia y la experiencia de la diversidad, y no desde el estudiante (Im)posible. Las interpelaciones y horizontes de posibilidad tienen que ver con la comprensión del constructo “discapacidad psicosocial” en jóvenes y adultos, *entendida, asumida, intervenida y vivida* como adultez difícil, conflictiva, problemática, medicalizada, psiquiatrizada, trastornada. Quizá -solo quizá- una mirada más humana, social y basada en el reconocimiento de derechos, se encuentre en el concepto de DPs, pero con toda seguridad, una concepción pedagógica más hospitalaria, se encuentre en la comprensión de la diversidad psicosocial. (Rodríguez Arango, 2021)

## **2 Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Comprender las identidades del educador y educadora especial para el acompañamiento pedagógico de jóvenes y adultos con discapacidad psicosocial, a la luz de las realidades, procesos, barreras sociales y educativas en el reconocimiento, los derechos y el bienestar, como aspectos sustantivos que conforman la inclusión familiar, laboral y social.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Describir las formas de acompañamiento educativo que desde los maestros y maestras en Educación Especial se ofrece a las personas con discapacidad psicosocial en ámbitos de formación para el trabajo y el desarrollo humano en la IMGVV.
- Interpretar las prácticas pedagógicas y educativas que se llevan a cabo en la IMGVV, desde diferentes disciplinas y profesionales que acompañan a jóvenes y adultos con discapacidad psicosocial.

### 3 Marco teórico

Para el estado del arte se llevó a cabo una indagación bibliográfica nacional e internacional (Colombia, México, Costa Rica, Brasil, España, Paraguay, Chile y Uruguay) de aproximadamente 40 trabajos investigativos revisados entre todo el grupo de Práctica Pedagógica I conformado por 7 integrantes, en el cual cada una-o revisó 5 artículos (artículos de investigación, trabajos de grado de pregrado y maestría,) pertenecientes a los años comprendidos entre 2015 y 2021, llevando a cabo el análisis de cada texto a través de categorías, tendencias y tensiones. Se identificaron las situaciones vinculadas a la formación de maestros y maestras en atención a la población, programas y servicios pedagógicos orientados a modelos inclusivos, dinámicas realizadas en educación no formal y la garantía de derechos en la calidad educativa.

Los aportes más relevantes a los antecedentes de investigación indican que la DP es una categoría actual de discapacidad, investigada predominantemente por disciplinas de la salud como la medicina, la psiquiatría y la psicología; se valida así la poca incidencia en perspectiva pedagógica y en contextos educativos que analicen, desde una mirada distinta, la discriminación, la exclusión educativa, deserción escolar y laboral, la escasez de apoyo a las familias y la afectación personal del individuo. A pesar de lo anterior, se destaca que, algunos autores, hacen un reconocimiento significativo frente a las condiciones que vulneran e invisibilizan a personas que presentan esta condición, haciendo apuntes en torno a la educación inclusiva y social, el conocimiento y participación de profesionales, como el E.E, y las estrategias de acompañamiento adecuadas en el apoyo y ajuste a las necesidades o condiciones particulares.

En investigaciones nacionales es notable la preocupación por fenómenos de medicalización y patologización; y, aunque hay colectivos luchando por la reivindicación de sus derechos, muchos lo hacen desde el daño ya ocasionado en la infancia y la adolescencia debido al tratamiento psiquiátrico y el aislamiento social del que fueron “víctimas”. La lucha de estos colectivos impacta la vida de los jóvenes y adultos que apenas están iniciando sus procesos formativos.

Es evidente, además, que en los procesos educativos los maestros observan cambios comportamentales, de convivencia, o molestias en los estudiantes, haciendo la primera detección o presunción y activando rutas en los ámbitos médico y psicológico. Se puede decir que las “remisiones” de los maestros, tienen fundamentos y que en todos los casos realmente pasa algo

grave, pero no es así, conductas consideradas disruptivas como la inquietud, la falta de atención, oposición e impulsividad, son catalogadas en ciertas ocasiones como patologías.

Aunque el docente no es quien realiza el diagnóstico psiquiátrico, se muestra como un pilar fundamental para distinguir el comportamiento de los estudiantes en las aulas de clase y, en general, en el ámbito educativo; si bien puede entenderse como una práctica intromisoria del modelo clínico en el contexto educativo, el rol del maestro posibilita la activación de rutas de atención, dando claridad en la información y trabajando en conjunto con los facilitadores y prestadores de apoyo. Teniendo en cuenta lo anterior, es en este momento donde el docente debe analizar hasta qué punto es un problema propio del desarrollo y donde comienza a ser una característica de un trastorno, definiendo los caminos necesarios para el acompañamiento al estudiante.

En la “Medicalización” de la educación, Núñez (2013) dice que “preguntas del tipo ¿Qué le pasa a mi alumno/a? ¿Qué puedo hacer por él/ella?, deberían obtener en primera instancia y con más frecuencia, respuestas educativas y menos de tipo médico” (p. 41).

Es importante, tener claro que desde el rol docente no se puede pretender eliminar la medicalización de los estudiantes diagnosticados con trastornos mentales, pero sí es necesario que el docente esté al tanto de los posibles efectos que estos pueden generar, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas que ayuden a contrarrestar dichos efectos, que vayan en función del aprendizaje y el bienestar.

Con mayor claridad respecto a la panorámica relacionada a la población con DPs y la educación, los referentes y categorías conceptuales ayudan a comprender la importancia de los contextos sociales, culturales y políticos que se ubican desde un modelo social de la discapacidad, que descentraliza las dificultades de la persona y las relaciona con los entornos en los que se desenvuelve. Asimismo, el enfoque de derechos de las personas con discapacidad, debe ser visto desde el reconocimiento, la participación y protección de su dignidad humana, abogando porque la condición de enfermedad no sea un impedimento para el reconocimiento de su actuación legítima (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

No siempre estuvo presente el pensamiento desde el enfoque de derechos; la DPs, como todas las demás discapacidades, debió transitar por una serie de modelos comprensivos. Para Palacios (2008), desde el modelo de prescindencia y social de la discapacidad, los sujetos son excluidos y marginados por su condición física y mental, que limita las posibilidades de aportar a la sociedad, y, por tanto, se produce una eugenesia social por ser “anormales”.

En discapacidad, se transita constantemente entre el modelo médico-rehabilitador y el modelo social y de derechos. En el primero, la discapacidad es vista como una “enfermedad”, “patología” o “condición de salud”, necesitadas de rehabilitar o normalizar para que estas personas puedan ser valiosas y aportar a la sociedad. En el segundo, las limitaciones de una persona no tienen causa en su condición, sino en los limitantes que pone el medio social para su desenvolvimiento, participación plena y desarrollo. Ferrante (2014) hace referencia a las palabras de Shakespeare (2013) que planteó que:

Para señalar el origen social de la discapacidad, realizan una diferenciación analítica entre la deficiencia entendida como una limitación física y la discapacidad comprendida como la exclusión generada por una sociedad que no tiene en cuenta a las personas con deficiencias y que por ello las oprime. (p. 12)

Un modelo que también es permanentemente enunciado corresponde al modelo Biopsicosocial impulsado por la OMS con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Organización Mundial de la Salud [OMS] y Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2001). Para relacionar estas nociones de discapacidad con DPs, planteamos en palabras de nuestra asesora de prácticas, que la categoría Psicosocial implica dos comprensiones importantes: distinguiendo el primer concepto que hace referencia a la “Psiquis”, la mente, los pensamientos, las cogniciones, los procesos cognitivos, las ideas o representaciones, pero además a las emociones, motivaciones, aspectos afectivos y comportamientos; y, el segundo concepto, que comprende las interacciones humanas con relación a lo inter e intrasubjetivo, el comportamiento social y las conductas manifestadas, las estructuras, los sistemas y el funcionamiento humano colectivo.

De esta manera, lo psicosocial se apropia de ambos fundamentos para comprenderse desde una visión multidimensional, es decir, aspectos integrales que hacen parte del ser y su totalidad; arguyendo a la concepción mediante todo un entramado social de prácticas y modos de nombrarla que permite su explicación y comprensión, incluyendo la diferenciación entre Discapacidad Intelectual (DI) y Discapacidad Mental (ONU, 2006). La falta de comprensión resulta en vulneraciones procedentes de limitantes y barreras sociales, que impiden el acceso y la

participación plena sin incluir o sobreponer las características propias de la condición en diferentes aspectos.

En concordancia, la DP ha existido desde la visibilidad de las conductas “disruptivas”; sin embargo, en la búsqueda de diferentes formas de concebirla y acompañar a las personas, los modelos y enfoques ya mencionados, dieron paso a una lucha por el reconocimiento educativo y humanizado que ha posibilitado un empoderamiento del colectivo de personas con DPs, sus familias y los profesionales de atención, que reclaman constantemente un cuidado diversificado que no esté anclado a la hospitalización y medicalización.

La presencia de profesionales de las ciencias sociales se hizo visible con el paso del tiempo, permitiendo la participación efectiva mediante “el reconocimiento y funcionamiento conjunto de distintas disciplinas en dirección a objetivos comunes” (Ruiz et al., 2019, p. 25). Este gran paso, posibilitó que además de la terminología de la condición, se asociaran características e implicaciones particulares igualmente necesarias para delimitar su identificación diferencial de otras discapacidades, sobreponiendo las habilidades, destrezas y capacidades dentro del enfoque de reconocimiento de derechos en la atención educativa, dando prioridad a la comprensión de las necesidades propias del estudiante.

Con lo anterior, compartimos también el enfoque de educación inclusiva como un proceso fundamental para la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales, sin escatimar en las condiciones o particularidades de los sujetos. Trabajar desde este enfoque “implica hacerlo por todos y cada uno con base en la equidad, buscando que no se reproduzcan desigualdades, de modo que se hace foco en aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión” (Argentina. Ministerio de Educación, 2019, p. 8); asimismo, permite contrarrestar actitudes negativas o estigmatizantes, dando paso a procesos y estrategias que responden a las diferencias y necesidades de la población con DPs; intencionalmente esto sucede en ambientes educativos donde se reflexiona sobre las dinámicas presentes en contextos no formales.

Teniendo en cuenta los hallazgos del estado del arte, en torno al acompañamiento clínico que se le ha dado a la población con DPs y los profesionales relacionados, se observa la importancia de implementar estrategias en procesos educativos y de apoyo psicopedagógico acordes a los derechos de las personas con discapacidad que, desde un punto de vista educativo, sea considerable e influenciado por los procesos sociales en relación con el desarrollo, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones interpersonales en el ámbito educativo y laboral, en los que se presentan variaciones

de los procesos de los estudiantes, relacionadas con aspectos económicos, otras necesidades educativas especiales, las familias, problemas socioemocionales y de convivencia.

Es en estos aspectos y en la estructura académica y administrativa de los sistemas educativos, se ve necesario el uso de prácticas y visiones inclusivas para la adecuada educación laboral de jóvenes y adultos con DPs, pues la influencia que presentan las instituciones educativas en el desarrollo de los estudiantes (no solo en asuntos intelectuales y académicos), marcan de manera significativa la forma en la que se ven a sí mismos y viven su cotidianidad.

### **3.1 Normativa relacionada a la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano**

#### *Artículo 11 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013*

Nombra al Ministerio de Educación Nacional para que defina el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo (Colombia. Congreso de la República, 2013).

Ahora bien, en lo que nos convoca específicamente, la educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano ha sido una de las propuestas fortalecedoras en el sistema educativo especialmente dirigido a jóvenes y adultos.

#### *Artículo 1 de la Ley 1064 de 2006*

En el que se reemplaza el concepto de Educación no Formal por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (Colombia. Congreso de la República, 2006), que a su vez modifica el Decreto 114 de 1996.

Es así como, en los procesos y las acciones pedagógicas de los maestros de Licenciatura en Educación especial cobra gran relevancia, desde sus competencias de formación, para formar “Un maestro que diseña, implementa, desarrolla, evalúa y gestiona; planes, programas, proyectos y propuestas para los procesos de desarrollo, enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales” (Universidad de Antioquia [UdeA], s.f.).

En este sentido, se vuelve necesario analizar, proyectar alternativas educativas y laborales para las personas con DPs en general y sus familias, buscando un desenvolvimiento positivo en todos los entornos.

La educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano desde el enfoque de educación inclusiva, propicia encuentros a partir del reconocimiento de habilidades y capacidades de las personas, en este caso, con discapacidad, que deseen orientar su proyección de vida hacia un desenvolvimiento participativo en el mundo laboral.

### ***Artículo 2 de la ley 1064 de 2006***

Reconocimiento por parte del Estado de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como parte del proceso educativo de la persona y mecanismo dinamizador en la formación en las artes y oficios (Colombia. Congreso de la República, 2006).

Igualmente, se busca fortalecer mediante la formación para el Desarrollo Humano, prácticas individuales y colectivas que apunten al crecimiento intelectual, afectivo y social, dejando a un lado cualquier tipo de barrera, reconociendo las diferencias, capacidades y condiciones de vulneración. La trascendencia de la educación laboral y para el Desarrollo Humano, no solo implica la educación formal, sino que abarca propuestas socio - ocupacionales que permitan a las personas con DPs desarrollarse en todos los ámbitos de su vida, incluso en el laboral.

En Colombia existen propuestas educativas para el Trabajo y el Desarrollo Humano que se ofrecen con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conducen a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, fundamentada en una concepción integral de la persona, con proyectos educativos en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017).

### ***Ley Estatutaria 1618 de 2013***

Busca asegurar y garantizar los derechos de las personas con discapacidad. El Art. 1º hace mención a la educación en cualquier modalidad educativa y la obligatoriedad de esta durante toda



la vida, asegurando que jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, la educación para el trabajo y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (Colombia. Congreso de la República, 2013). Esto se complementa con el documento de *orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017) que habla de titulaciones alternativas que posibiliten la articulación con el sector laboral, la educación técnica y otras opciones de desarrollo de modo que los estudiantes con discapacidad hagan realidad (dentro de lo posible) un proyecto de vida autónomo.

### ***Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015***

Que habla de la educación para el trabajo y el desarrollo humano como parte del servicio público educativo, respondiendo a los fines educativos contemplados en la Ley 115 de 1994 (Colombia. Congreso de la República, 2015).

Finalmente, nuestra apuesta pedagógica bajo el modelo social, la educación inclusiva y laboral y el enfoque de derechos, abre la ruta al reconocimiento de las personas con DPs en un rol social, específicamente, en entornos educativos y laborales, teniendo presente las realidades contextuales de la DPs, garantía de derechos, acompañamiento pedagógico y atención integral de profesionales, que se encaminen a las proyecciones formativas que los estudiantes están buscando y que, igualmente, puedan estar acompañados en el descubrimiento de su vocación laboral y proyecto de vida.

### ***Aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO 2008***

Reconoce la importancia de un aprendizaje que no está sujeto a un espacio, tiempo o edad sino más bien, al conocimiento y dominio de saberes humanísticos, es decir, centrado en los valores y la democracia durante todo el ciclo de vida sin que estén enmarcados en un proceso únicamente escolarizado o institucionalizado, por ende, aprender a ser, conocer, hacer y a vivir juntos son los cuatro pilares de esta propuesta que, de cumplirse de manera efectiva posibilitarían entornos y

oportunidades más accesibles y justas para la población en este caso con DPs. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f.)

#### 4 Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolla a partir del paradigma cualitativo, a través del cual se busca la comprensión de las situaciones cotidianas en el contexto de la educación no formal, explorando la realidad y las vivencias de las personas con DPs (sus familias, docentes y otros profesionales, a nivel educativo) que configuran las identidades de las y los educadores especiales. Este paradigma:

Se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad”. (Guerrero, 2016, p. 3)

La investigación cualitativa demanda ser parte de estas experiencias de manera respetuosa y conocer las dinámicas que se dan en sus procesos formativos. Es posible también pensar que no se trata de conocer su realidad sino evidenciar cómo la construyen.

Los investigadores cualitativos “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1996, p. 10). Por ello; las prácticas educativas, los actores (personas con DPs, familias, educadores y profesionales de distintas disciplinas) y los diversos escenarios, hacen propicia la realización de investigaciones de tipo cualitativo, en la medida que estamos inmersos en un contexto con los participantes, conociendo desde sus sentires y su visión, la manera de entender su propia realidad. Esta investigación se desarrollará partiendo de un enfoque fenomenológico-hermenéutico que para reconocer estructuras en las experiencias, comprendiendo profundamente la vivencia humana. Como dice Fuster (2019):

Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto

al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana. (p. 207)

Buscar la identificación y comprensión de la importancia de dichas experiencias, permitirá evidenciar los fenómenos de estudio y promover el acercamiento a las personas con DPs, a través de sus relaciones sociales, educativas y culturales, con la finalidad de encontrar algunas respuestas a sus necesidades, partiendo de las identidades de los maestros de Educación especial, en el reconocimiento, la garantía de derechos y el bienestar de la población.

#### **4.1 Técnicas e instrumentos de recolección.**

Las técnicas de recolección de información serán abordadas desde la investigación educativa de Van Manen (2003), con el propósito de lograr las comprensiones profundas en las vivencias y experiencias de los seres humanos, en este caso, del colectivo de personas con DPs, como también de sus familias, maestros y otros profesionales.

##### ***4.1.1 Observación y entrevistas en fenomenología***

La observación permite estar lo más próximo posible al mundo vital del individuo observado con el objetivo de llegar a aprehender in situ el significado de la experiencia vivida por él. En la observación participante, se procura por formar parte de la cultura y contexto. La descripción se establece tal como se vive, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas.

Como *primera fase de descripción*, se pretende recolectar información sobre las prácticas y cotidianidad de la población en diferentes ambientes, principalmente en el educativo no formal, mediante un proceso de observación participante en el cual “el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.)” (Ayala Carabajo, 2008, p. 412). El diario de campo se utilizará como instrumento de registro y portador de las experiencias vividas; el registro en éste se desarrolla a partir del relato pedagógico de las maestras en formación e investigadoras (Obando, 1993), con la intención de ir recopilando todas

las prácticas vividas en los encuentros con los aprendices, los profesionales y las familias (Ver Anexo 1).

Se proyecta, además, la realización de diferentes talleres educativos (Ver Anexo 2) mediante técnicas interactivas con recursos didácticos, materiales tangibles y activación del cuerpo, para recolectar, validar y analizar las informaciones que comprenden las relaciones intra e interpersonales de los actores con DPs. Estos talleres se realizaron por grupos focales divididos de la siguiente manera:

- **Con personas con discapacidad psicosocial.** Jóvenes y adultos, en temáticas relacionadas con las experiencias, realidades, cotidianidades, situaciones, acciones en diferentes contextos especialmente en el educativo formal y no formal (Ver Anexo 2.1).
- **Con familias.** Se abordaron temas relacionados con las concepciones frente a la DPs, interacciones, roles, expectativas, situaciones, vida en el hogar, el acompañamiento educativo, entre otros (Ver Anexo 2.2).
- **Con profesionales educativos.** Conformado por maestros y maestras en educación especial y profesionales de psicología, trabajo social, terapia ocupacional, artes y educación física, sobre sus experiencias y percepciones frente al acompañamiento pedagógico, educativo e inclusivo a la población, los procesos institucionales y del sistema educativo (Ver Anexo 2.3).

El diario de campo y los talleres, como instrumentos de recolección de información, permitirán desarrollar la *segunda fase* propuesta por Van Manen (2003), *la interpretación*, que, con base a los registros descriptivos de la observación, realiza una representación y aporte profundo a partir de las experiencias vividas, tanto de los investigadores, como de las diferentes personas que aportan al propósito del trabajo investigativo.

El contexto de observación se perfiló hacia cuatro de los programas que ofrece la IMGVV: Técnico Asistente Administrativo, Carpintería, Servicio al cliente en Hotelería y Línea Mental.

Nuestro enfoque de investigación también prioriza técnicas orales como la narración mediante conversaciones con jóvenes y adultos con DPs.

Vargas (2012) dice que:

La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida. (p. 123)

Por otro lado, según Díaz-Bravo et al., (2013):

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar y adopta la forma de un diálogo coloquial. (p. 163)

Se utilizó también la entrevista en profundidad para recoger a través de biografías, la narrativa de acontecimientos que el sujeto posee con referencia a su experiencia de vida. Esta entrevista conversacional desea conseguir los significados de una vivencia específica, acudiendo a las interpretaciones subjetivas acerca de ello, conducentes a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión. Estas narraciones son significativas para la pedagogía por el funcionamiento como casos vivenciales, que nos permiten llevar a cabo una reflexión pedagógica (Van Manen, 2003). Con la entrevista en profundidad, se pretende materializar un libro que contenga relatos biográficos, es decir, historias de vida de personas con DPs, y las experiencias coleccionadas durante el trayecto del ejercicio investigativo, que incluya además a los actores que se vieron implicados y las reflexiones a las cuales dieron lugar (Ver Anexo 3).

Como parte de las técnicas discursivas, se realiza un evento académico presencial y virtual: *Ier Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico*, el 29 de julio de 2022, contando con Yolanda Botina – Terapeuta Ocupacional y Natalia Niño - Licenciada en Educación Especial, con su ponencia “*Programa de formación integral para el trabajo a jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva y psicosocial*”. permitiendo la discusión o exposición de ideas, fundamentos, apreciaciones, concepciones y acciones frente al tema central de la investigación, DPs y Educación. Este evento contó con la presencia de Instituciones Educativas formales y no formales, entidades de salud y activistas por los derechos de las personas con DPs, como la IMGVV (Ver Anexo 6).

#### ***4.1.2 Plan de análisis de la información: círculo hermenéutico de Van Manen***

El proceso de análisis parte de la idea de que, en los estudios fenomenológicos, el método es que no tiene un método. “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003, p 48). En efecto, “en un sentido verdadero, no existe realmente un “método” entendido como

el conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido (Íbid). Sin embargo, la comprensión de “método” desde este enfoque, hace alusión a un proceso sistemático y ordenado el cual obtiene un único resultado esperado, para lo cual, cabe desdibujar aquella episteme y ubicar un camino de incertezas flexibles que tejen un camino de interpretación y de análisis sin resultados idealizados. Este camino se inspira en la tradición, “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vidas de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas (Íbid)

De la misma forma, este “camino” de la investigación deduce de una disposición intelectual y actitudinal, consolidada en las concepciones de la fenomenología y la hermenéutica. El investigador se interesa principalmente por el significado o importancia de los fenómenos, por el sentido que le aportan al estudio. Para Ayala Carabajo (2008) “en el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (p.411) y con gran relevancia, la comprensión de las identidades que como educadoras especiales asumimos o debemos asumir en el acompañamiento pedagógico.

Del mismo modo, es esencial para el investigador, comprender, por ejemplo, la idea de la naturaleza del conocimiento-pedagógico y su vinculación con la práctica (Van Manen, 2003). La fenomenología permite adentrarse en las realidades contextuales de las personas, y aunque poco inteligibles, las consideramos indispensables para entender las vivencias propias de cada individuo.

Es relevante mencionar que, para lograr la interpretación y comprensión de los fenómenos, se deben aplicar distintos procesos de pensamiento específicos, relacionados a los objetivos de las siguientes etapas y fases planteadas en el enfoque (Fuster, 2019); la descripción de estas se relata a continuación.

**4.1.2.1 Primera fase.** Con respecto a este apartado, Fuster (2019) menciona que es:

Etapa previa o clarificación de presupuestos: Se trata de establecer los presupuestos, hipótesis, preconceptos desde los cuales parte el investigador y reconocer que podrían

intervenir sobre la investigación. Del mismo modo, son mostradas las concepciones teóricas sobre las cuales está estructurado el marco teórico que orienta la investigación, así como los sistemas referenciales, espaciotemporales y sociológicos que tengan relación con los datos obtenidos del fenómeno en estudio. (pp 208-209)

Así, el acercamiento a la categoría de DPs tuvo un surgimiento e interés a partir de experiencias cercanas que atravesaban la curiosidad y el desconocimiento por dicha población; se relataron historias, creencias, mitos y preconceptos que poco a poco se fueron aclarando, inicialmente desde lo conceptual, como también en las memorias, relatoría y análisis del coloquio y de la experiencia de lanzamiento de la página web.

#### **4.1.2.2 Segunda fase.**

Recoger la experiencia vivida: Aquí se obtienen datos de la experiencia vivida desde numerosas fuentes como, relatos de la experiencia personal, de la experiencia de algunos docentes, entrevistas, relatos autobiográficos y observación-descripción. Se otorga apertura a la investigación con la escritura de anécdotas, una herramienta metodológica usual. (Fuster, 2019, p.209)

Van Manen (2003), recomienda que “antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener” (p.82). Con esto, redactamos nuestras experiencias personales y como maestras (relato docente personal plasmado en los diarios de campo), de la forma más vívida posible, relacionada a la observación de investigación que tomó dos semanas, en diferentes actividades propuestas desde el enfoque multidimensional, así como también, espacios programados por la IMGVV, como clases, descansos, talleres, actividades culturales y salidas pedagógicas, etc.



**4.1.2.3 Tercera fase.** Fuster (2019), alude a que esta fase es reflexiva y es, conceptualmente, una etapa estructural. “Se trata de efectuar un contacto más directo con la experiencia, tal como se ha vivido” (p.211). Van Manen (2003) dice además que “reflexiono fenomenológicamente acerca de las experiencias de ser profesor o ser padre en tanto que profesor o padre. En resumen: intento captar la esencia pedagógica de una determinada experiencia” (p.211).

**4.1.2.4 Cuarta fase.** En esta fase se escribe y se reflexiona a partir de la experiencia que se ha vivido.

La finalidad de este paso es integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos estudiados, con ello determinamos la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. Aquí la descripción consistirá en superponer, por así decirlo, la estructura de cada fisonomía individual en una estructura general lo cual representa la fisonomía común del grupo. (Martínez, 2014, como se cita en Fuster, 2019, p.213)

## **4.2 Pasos para el procesamiento y análisis de la información**

### **4.2.1 Categorización y codificación**

Según Marín, et al., (2016), consiste nombrar y definir cada unidad analítica y de sentido. Dentro de cada categoría se pueden definir subcategorías, la categorización puede realizarse de dos maneras distintas pero complementarias, de manera deductiva e inductiva. En este enfoque, es inductiva, es decir emerge de los datos, con base en los patrones y recurrencias procedentes en ellos. Los códigos, facilitan el manejo de la información, pueden ser numéricos, letras, colores u otros símbolos. Una vez que se han obtenido las categorías, se revisa la información y se agrupa por relaciones conceptuales. Dentro de este proyecto se usa la categorización con los datos cualitativos inmersos en los diarios de campo, se generan unidades de significado, de allí las relaciones entre conceptos y el surgimiento de temas a desarrollar.

#### ***4.2.2 Ordenación y clasificación***

En el proceso de integrar aquellas categorías menores en categorías generales, para determinar las categorías centrales, se hizo una comparación entre las temáticas de los diferentes diarios de campo para encontrar similitudes categóricas y así definir aquellas que tenían mayor incidencia o se repetían por su importancia.

La relación que existe entre cada uno de los pasos se da, puesto que no es posible avanzar al siguiente sin haber concluido de manera satisfactoria el anterior. Cada una de las técnicas está construida desde el sentir y apreciaciones de las personas participantes y de referentes teóricos para el investigador. Los supuestos que se presentan pasan a un segundo plano y en su lugar, se desarrollan hipótesis y nuevas ideas, interpretando la realidad percibida a través de la observación y la entrevista, en nuestro caso.

## 5 Consideraciones éticas

Este proyecto, nos convoca a ser testigos de cómo las personas con DPs no han tenido una participación plena en los contextos educativos, sociales y familiares; a reconocer que de una u otra forma han sido invisibilizados y a comprender las identidades del educador Educación especial en el acompañamiento pedagógico de jóvenes y adultos con DPs. Se espera con esta investigación abrir el panorama para visibilizar de manera respetuosa y profesional las dinámicas que se presentan en la IMGVV, y que atraviesan los procesos de formación, educativos y de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes con DPs. Como lo expresa Parrilla Latas (2010):

Frente a los modelos tradicionales, descriptivos y prescriptivos, que se han venido utilizando para garantizar la ética en la investigación, la educación inclusiva nos propone el desarrollo de una cultura ética, de un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas. (p. 165)

Es indispensable, primero que todo, contar con los consentimientos informados por parte de los participantes (Ver Anexo 4). Con dicho consentimiento queda el compromiso de guardar información confidencial, proteger la identidad de los participantes, hacer un correcto uso de las fotografías, videos y otros materiales relacionados, especialmente de sus biografías.

Según el Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia (Vicerrectoría de Investigación, UdeA, s.f.), es fundamental que toda persona que realice actividades de investigación sea consciente de la trascendencia que tiene su función, no solo en la generación de conocimiento, sino también en la incidencia sobre los seres humanos y en el manejo de la información que su investigación requiere y produce. Todos los sujetos relacionados con procesos de investigación se deben orientar por un código de ética.

Según la Resolución 8430 de 1993, “en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar” (Colombia. Ministerio de Salud, 1993), fundamentado en principios y valores; partiendo de un referente moral en relación con el ser, el saber y el hacer en el ámbito tecno-científico y humanístico.

Desde nuestro quehacer investigativo, pedagógico y disciplinar estamos en búsqueda de contribuir con las siguientes recomendaciones de dicha resolución:

La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

- a. Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.
- b. Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos)
- c. Contará con el consentimiento informado y por escrito del sujeto de investigación.

Complementando, el Artículo 25 dice que:

Para la realización de investigaciones en menores o en discapacitados físicos y mentales deberá, en todo caso, obtenerse, además del Consentimiento Informado de quienes ejerzan la patria potestad o la representación legal del menor o del discapacitado de que se trate, certificación de un neurólogo, siquiatra o sicólogo, sobre la capacidad de entendimiento, razonamiento y lógica del sujeto (Colombia. Ministerio de Salud, 1993).

Y, luego, el Artículo 26 trata de que “cuando la capacidad mental y el estado psicológico del menor o del discapacitado lo permitan, deberá obtenerse, además, su aceptación para ser sujeto de investigación después de explicarle lo que se pretende hacer” (Colombia. Ministerio de Salud, 1993).

Lo anteriormente descrito, con el fin de hacer del proceso, un asunto confiable sobre la base del respeto y la dignidad de las personas, para poder transmitir, de manera transparente y segura, cada una de las fases que corresponden al proyecto de investigación y contribuir de manera eficaz a la ética del Educador Especial y a las necesidades que la población con DPs requiere en cuanto al acompañamiento, el derecho a la educación y su bienestar subjetivo y social.

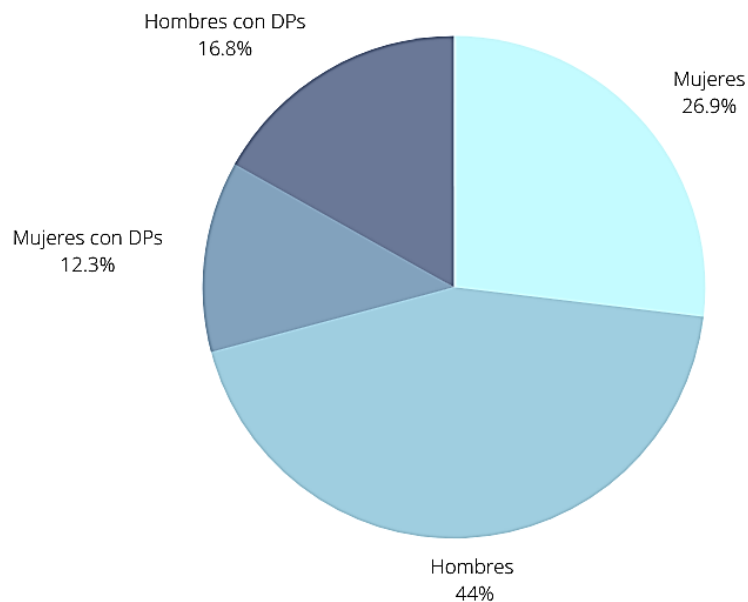
## 6 Resultados

Para llevar a cabo la propuesta metodológica del proyecto pedagógico y de investigación, la práctica en docencia contó con un periodo de desarrollo que comprendió cinco meses, desde mayo de 2022 hasta octubre del mismo año, con una duración de cuatro horas una vez a la semana de acompañamiento directo y observación participante en la IMGVV, ubicada en la Calle 90 # 51 B – 25 barrio Aranjuez, Comuna 4 de la zona Nororiental del Municipio de Medellín. No tiene página web propia, pero toda su información se puede encontrar en páginas de la Alcaldía de Medellín, la institución está adscrita a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, y lleva en funcionamiento 19 años, con un enfoque de educación inclusiva, enfatizando en el acompañamiento a estudiantes con discapacidades.

Cuenta con una población de aproximadamente 593 jóvenes y adultos entre los 14 y 35 años, entre ellos 368 hombres y 225 mujeres, 141 hombres y 103 mujeres con un diagnóstico de DPs, es decir un total de 244 personas con esta discapacidad (29,2% de la población).

### Figura 1

*Porcentaje de estudiantes con y sin discapacidad psicosocial.*



*Nota.* La gráfica representa una predominancia de hombres con discapacidad y con discapacidad psicosocial, siendo un 44% y el 16.8% respectivamente.

## 6.1 Descripción del contexto de investigación

A nivel de infraestructura, la Institución está constituida por dos bloques de tres pisos cada uno, conectados por una rampa, un sótano donde encontramos el archivo institucional, un baño, aula ambiental y los talleres de artes y carpintería y un espacio trasero donde se encuentra la cancha y la huerta. En el centro del primer piso están la portería, parqueadero y una fuente, en el lado derecho la sala de reuniones, el área administrativa con tres sub-oficinas para educadores, Trabajo Social, Psicología, etc.; tres baños: de mujeres, hombres, profesionales y salón de instructores, en el lado izquierdo hay unas escaleras. En el segundo piso en el lado derecho, están ubicadas las aulas 1,2, 3 y un baño; en el lado izquierdo está el auditorio, comedor de aprendices y zona de refrigerios. En el tercer piso el lado derecho cuenta con la sala de sistemas, aula 4 y un baño; en el lado izquierdo encontramos la biblioteca, salones para manualidades, cocina, confecciones y el aula 5.

### Figura 2

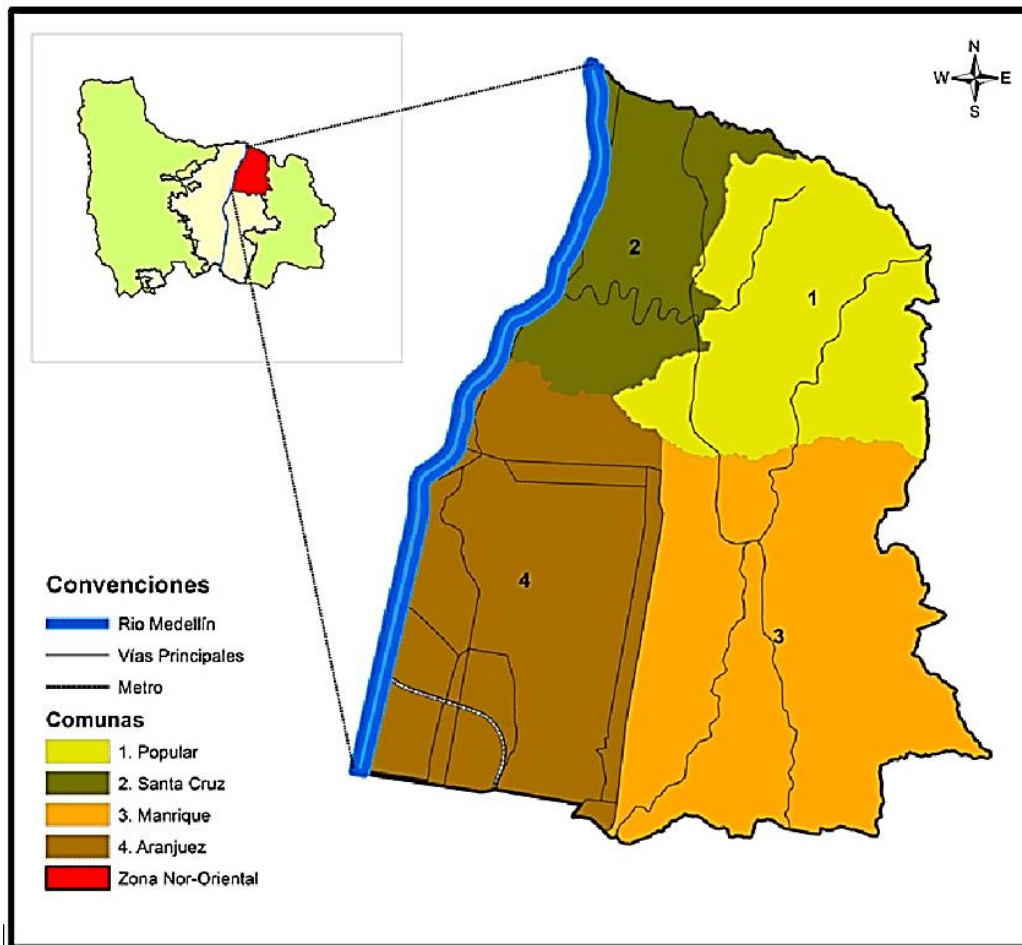
*Ubicación geográfica de Medellín.*



*Nota.* Fuente <https://cutt.ly/T4oX4C6> (Muñoz, J. 2011)

**Figura 3**

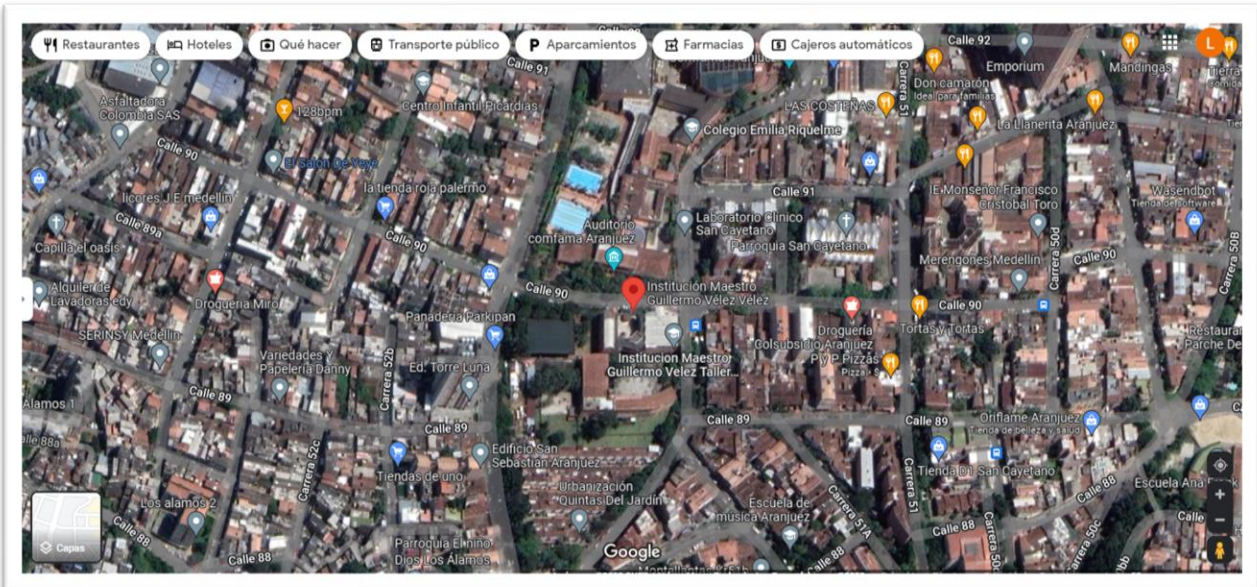
*Ubicación geográfica de la Zona Nor-Oriental de Medellín.*



*Nota.* Fuente <https://cutt.ly/o4oCALp> (Escobar, J. y Villa, A. 2016)

**Figura 4**

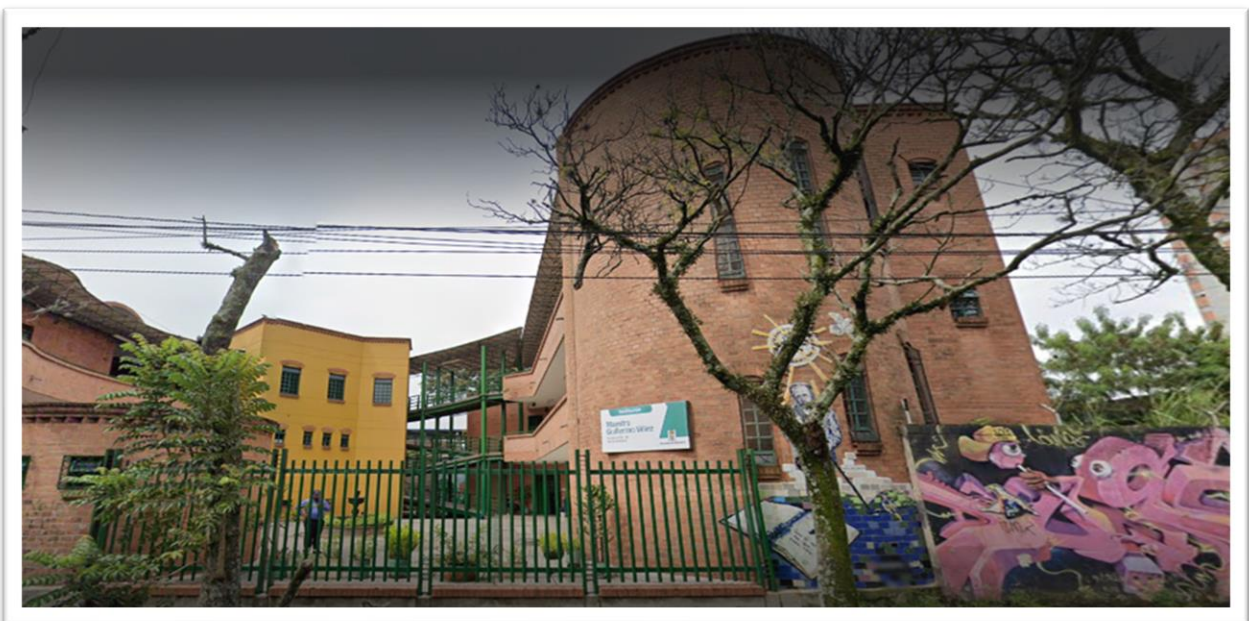
*Mapa ubicación geográfica IMGVV*



*Nota.* Fuente <http://tiny.cc/cnb0vz> (Google. s.f)

**Figura 5**

*Panorámica afueras IMGVV*



*Nota.* Fuente <http://tiny.cc/anb0vz> (Google. s.f.)



**Figura 6**

Panorámica interior IMGVV.



**Figura 7**

*Panorámica interior IMGVV*



La Institución es administrada por:

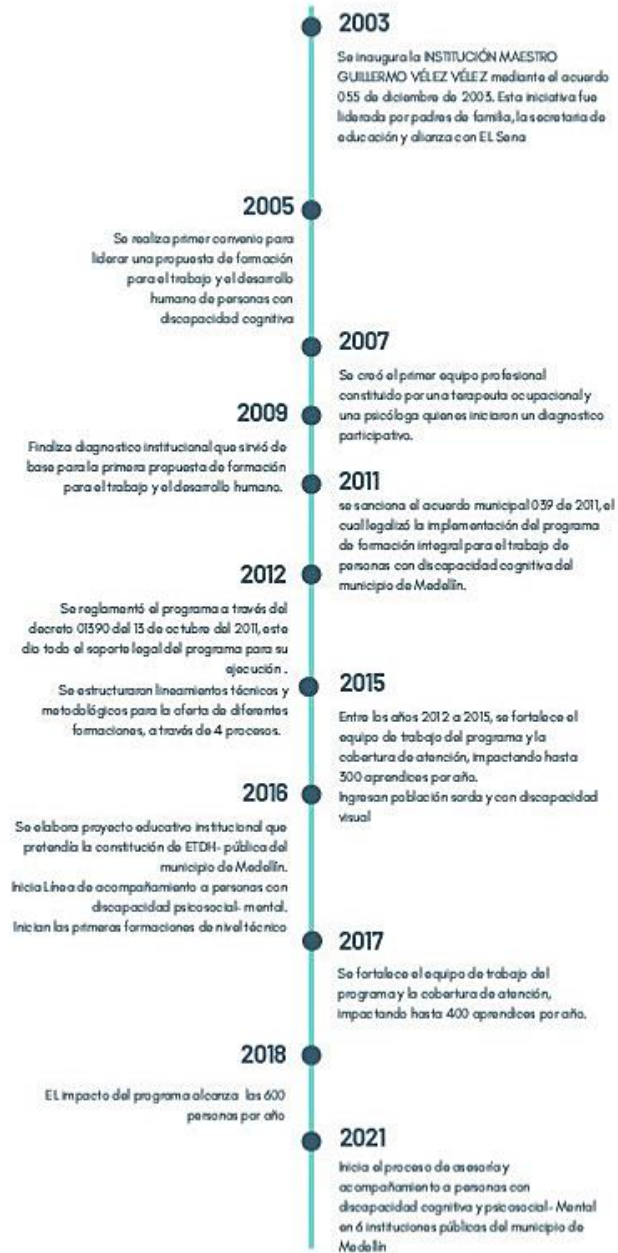
La “Secretaría de Educación y en alianza con las Secretarías de Desarrollo Económico, inclusión Social y Familiar, Secretaría de Salud desde la línea de “Estrategia Escuelas y Colegios Saludables”, con el SENA –Servicio Nacional de Aprendizaje y el INDER – Instituto de Deportes y Recreación de Medellín, en el marco del programa “Deporte sin Límites”. (IMGVV, 2019, p. 4)

**Figura 8**

*Reseña histórica IMGVV*

## BREVE HISTORIA DE LA IMGVV

LA INSTITUCIÓN MAESTRO GUILLERMO VÉLEZ VÉLEZ HA EVOLUCIONADO EN EL TIEMPO ACORDE A LAS NECESIDADES DE LA POBLACIÓN, DE LA CIUDAD Y COMO RESPUESTA A LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL Y LABORAL EN EL MUNDO Y EN EL PAÍS.



Nota: Fuente <https://cutt.ly/P4oVMY5> (Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez. 2022)

La institución ofrece 5 procesos:

- **Pre laboral:** donde se trabaja el descubrirse y el acoger a los aprendices. En este se plantean temas de trabajo como la comunicación, el desarrollo y la socialización, con preguntas orientadoras como ¿Qué me gusta? y ¿Para qué soy bueno?
- **Laboral:** se abordan temas concretos como cocina, panadería y carpintería, vinculados directamente con el SENA. Se plantean preguntas orientadoras como ¿Qué es un sujeto trabajador? Y en este proceso se tiene una mayor exigencia en cuanto a los horarios, la responsabilidad y el compromiso; en este programa realizan prácticas que son su primer contacto con un posible trabajo.
- **Emprendimiento:** basado en pensarse la idea de ser “mi propio jefe”, teniendo en cuenta la posibilidad de que no siempre se va a trabajar en una empresa, buscando otras alternativas económicas.
- **Mental:** orientado solo a las personas con DPs que requieren acompañamiento en temas específicos como cuidado mental, desarrollo de habilidades diarias y prácticas. Se analizan las condiciones necesarias para que el estudiante esté en disposición de iniciar posteriormente un programa de formación laboral.
- **Media técnica:** se da en diferentes instituciones educativas con acompañamiento por profesionales de Psicología, tanto para maestros, administrativos y demás, como para los estudiantes. Se tiene en cuenta el reconocimiento del “yo” como sujeto político y ciudadano, por medio de recorridos por la ciudad (a diversos espacios como el metro, Jardín Botánico, centros comerciales) y prácticas culturales (visitas a museos, entre otras).

Los grupos de formación acompañados en la institución específicamente fueron:

- **Carpintería:** grupo orientado hacia la formación de carpinteros, con 17 hombres matriculados con edades entre los 20 y 34 años, y una mujer de 25 años de edad. Se identificó institucionalmente por ser un grupo con alto porcentaje de aprendices con DPs y diagnósticos derivados del consumo de sustancias alucinógenas o alcohol (siete aprendices).
- **Hotelería:** grupo de formación laboral orientado al servicio al cliente en hotelería con 12 aprendices matriculados, de los cuales ocho son mujeres y cuatro son hombres entre los 18 y 29 años, una de las aprendices de 32 años antes hacía parte del grupo de carpintería y ahora se

encuentra en pasantía en este grupo identificando sus aptitudes y el programa de formación laboral adecuado para ella. Dentro del grupo se identifican 3 personas con DPs y otras discapacidades asociadas, como Discapacidad Intelectual y Discapacidad Auditiva.

- **Técnico Asistente Administrativo:** grupo de preparación laboral orientado hacia la formación empresarial en el cual se encuentran matriculados 24 aprendices, 10 hombres y 14 mujeres, que oscilan entre los 19 y los 32 años, 12 reconocidos con DPs.

El proyecto de práctica pedagógica y de investigación se llevó a cabo en los siguientes meses de trabajo (Ver Figura 9), asistiendo a la institución entre uno o dos días por semana.

Las dinámicas de acompañamiento estuvieron sujetas a los grupos y procesos en los cuales los estudiantes se encontraban, inicialmente la asistencia al grupo de Carpintería se dio los lunes, y por cambios en las fases de formación, se reubicó para los miércoles, en la jornada de 8:00 am a 12:00 pm y posteriormente, se acompañó un grupo adicional “línea mental” dos veces por mes, el mismo día de 1:00 pm a 3:00 pm.

En el grupo de Hotelería, la observación y acompañamiento se dio todos los jueves en la jornada de la mañana de 8:00 am a 12:00 pm y, en los tres últimos meses, en la jornada de la tarde, con apoyo en diferentes actividades: administrativas, culturales o propias del proyecto. Entre estas, por ejemplo, revisión de carpetas del grupo y confirmación de los aprendices matriculados; acompañamiento en actividades de emprendimiento, donde se venden productos y los aprendices tienen un espacio de ocio y recreación y asistencia a foro sobre la discapacidad cognitiva en el ámbito laboral.

El grupo de Técnico Asistente Administrativo, al principio asistía a la Institución el martes de 8:00 am a 12:00 pm, por dinámicas relacionadas al SENA, se cambió el día para los lunes en el mismo horario.

**Figura 9***Cronograma de actividades IMGVV*

## 6.2 Categorías a analizar

Los procesos de registro son descritos a necesidad por unas categorías de análisis e interpretación que visibiliza actores y comunidades indispensables para los objetivos propuestos por el proyecto pedagógico, de esta manera, las categorías próximas a analizar son:

- Contribución de profesionales a las identidades de maestras en E.E
- Aportes de personas con DPs a las identidades de maestras en E.E
- Acompañamiento familiar de las personas con DPs para la configuración de identidades de maestras en E.E
- Identidades de maestras en E.E

Las categorías han sido planteadas, de acuerdo a cada uno de los actores relacionados con el proyecto, maestras de Educación Especial, profesionales, las familias y las personas con DPs, y surgen con el propósito de recoger experiencias, percepciones y comprensiones acerca de las

identidades de las maestras de E.E y el acompañamiento a personas con DPs, con relación a las prácticas educativas y/o pedagógicas que se dan en la institución. Dentro de estas prácticas pueden surgir múltiples vivencias tanto de los actores como de las maestras en formación que acompañaron el proceso. Es de suma importancia clarificar que la investigación hermenéutica no tiene como objetivo realizar juicios, valoraciones o comparaciones frente a los procesos que se llevaron a cabo en la IMGVV; por el contrario, se pretende comprender los sucesos, dinámicas y fenómenos que marcaron el objetivo de esta. Al respecto debemos destacar que el proceso de práctica fue realizado con la observación en los espacios comunes, salones de clase, actividades propuestas, talleres, descansos, pausas activas, etc., con profesionales, familias y personas con DPs acompañados precisamente por una educadora especial, lo cual facilitó un mayor acercamiento a nuestro objeto de estudio.

A través de una observación participativa constante, se fueron construyendo los diarios de campo (Ver Anexo 1) que resultaron siendo los recuerdos vívidos sobre los cuales podíamos sentir, a través del pensamiento, esas dinámicas de las personas con DPs, referentes a las prácticas educativas e institucionales que nos ayudaron a comprender las interacciones entre todos y, en particular, nuestras identidades desde la Educación especial. En esa misma línea, se desarrollaron 10 talleres planeados entre los grupos: uno con profesionales, ocho con los estudiantes con DPs y uno con familias (Ver Anexo 2), todo esto, buscando abordar las temáticas que se tejen alrededor de las realidades sociales, culturales, escolares, laborales y personales, permitiéndonos conocer sus historias de vida, en las cuales podemos entrever la participación de las maestras en Educación Especial.

Mediante la técnica de entrevista en profundidad y contando con un consentimiento informado (Ver Anexo 5) se llevaron a cabo tres narrativas biográficas (Ver Anexo 3), que generaron lazos cercanos con los aprendices que contaron sus experiencias a viva voz, dándole lugar y valor a las situaciones que influyeron de manera positiva o negativa en el trayecto de sus vidas.

Finalmente, en la búsqueda de la visibilización constante de la DPs, se crearon dos espacios académicos en donde se puso en circulación la palabra a través de ideas, concepciones, cuestiones, casos, situaciones, definiciones etc., logrando la realización del primer evento enmarcado al objetivo del proyecto: *1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico* (Ver Anexo 6), que se llevó a cabo el 29 de julio

de 2022, y el lanzamiento de la página web *Conozcamos la Discapacidad Psicosocial* (Ver Anexo 7) en construcción constante, abierta a todas las comunidades.

A continuación, se llevaron a cabo los análisis e interpretación por cada una de las categorías construidas:

### **6.3 Contribución de profesionales a las identidades de maestras en E.E**

Una de las estrategias de nuestra propuesta pedagógica, consistió en la planeación de tres talleres para profesionales, sin embargo, las condiciones de la institución y restricción de tiempos en la práctica pedagógica solo permitieron llevar a cabo un taller. Inicialmente, se abordaron temáticas relacionadas a las comprensiones, percepciones y vivencias educativas en torno a la DP. El taller fue llevado a cabo el 6 de junio de 2022 (Ver Anexo 2.3).

Se pudo identificar que los profesionales de la institución tienen diferentes comprensiones frente a la formación y educación con las personas con DPs, de acuerdo a las disciplinas de su formación: Educación, Salud, Ciencias Sociales y Humanas, Ingeniería, entre otras. El concepto como tal de DPs, sigue estando bajo un modelo médico, esto reconocido en los aportes, socializaciones individuales y colectivas durante las actividades propuestas, donde algunos profesionales desde su experiencia clínica y de salud, argumentaban: “Si la mente no está controlada, el cuerpo no se dispone” (Participante 1 – P1 – del taller con profesionales) y por ende, la prioridad debía ser la prestación del servicio “mental”, es decir, atención recurrente con enfoque psicológico, el cual tiene como objetivo dar prioridad a la necesidad de información y formación sobre salud mental, abordando temas orientados a la regulación de la conducta o el comportamiento asociado al diagnóstico mental para posteriormente iniciar el proceso de orientación vocacional. Según lo anterior, analizamos que el E.E, debe ser conocedor de dichas dimensiones, que si bien, son poco mencionadas desde el ámbito educativo, son sumamente necesarias para acompañar pedagógicamente la población con DPs pues parte de allí cualquier pretensión de aprendizaje. Así pues, permitirá construir una identidad a partir del campo profesional de la E.E y no únicamente de una función de acompañamiento a los demás profesionales.

El trabajo colectivo con la educadora especial y otros profesionales, nos permitió sensibilizarnos frente al trabajo conjunto que se realiza en la institución, pues en lo habitual, cada persona desarrolla sus funciones con respecto a su formación, pero en este espacio las aulas están



habitadas por duplas de profesionales que se apoyan entre sí y comparten conocimientos específicos de sus áreas para encontrar un equilibrio en la formación de los aprendices, relacionado a los programas laborales que se ofrecen y los convenios interinstitucionales con los que cuentan. Los maestros, instructores y profesionales de las demás áreas, tienen dentro de sus compromisos semanales, la posibilidad de reunirse y dialogar con el propósito de mejorar la calidad de sus prácticas educativas, siendo una acción que deja en evidencia la presencia de un equipo interdisciplinar.

Estas prácticas, se tejen para acompañar educativamente a todos los estudiantes, desarrollando espacios colectivos con el propósito de apoyar aquellas necesidades grupales que convoca la DP; de esta manera, se tienen en cuenta planeaciones teórico - prácticas que dejan en evidencia el enfoque disciplinar de quien acompaña a los grupos. Es así, como las funciones dentro de la IMGVV, además de tener un responsable, confirman un sentido de cooperatividad en las acciones educativas que favorecen el desarrollo humano de los aprendices, tales como: los espacios de emprendimiento, encuentros literarios, sistemas, artes, educación física y deporte que, por supuesto, siguen siendo entornos complementarios a las habilidades y capacidades laborales. Como parte de la metodología institucional, analizamos que desde la Educación especial, el rol asume la titularidad de la enseñanza y en este sentido hay una construcción de identidad docente acorde a las necesidades contextuales del espacio educativo: existen aquellos que asumen la titularidad en la enseñanza de contenidos curriculares acorde al programa, en este caso, se abordan temas relacionados a las prácticas en carpintería, hotelería o en administración, pero también, se aprecian las formas de acompañamiento desde los ajustes teórico prácticos que se llevan a cabo bajo la responsabilidad de otro profesional, siendo el E.E la figura indispensable en el proceso de enseñanza para todos y para todas, destacando sus capacidades y fomentando el reconocimiento de la diversidad como oportunidad para hacer valer los mismos derechos y el mismo valor por la vida.

Otro proceso en donde pudimos destacar el trabajo conjunto, fueron los espacios de “Evaluación de Ingreso” que realiza la institución de manera semanal para aquellas personas que desean acceder a los diferentes programas formativos. Realizamos secuencialmente una observación con participación activa, acompañada por un equipo interdisciplinar (Terapia Ocupacional, Psicología, Educación especial, Trabajo social). Durante el ejercicio, se tuvieron en cuenta las distintas características de las personas, pues les permite como profesionales salir de las

prácticas tradicionales que tienden a evaluar los desempeños, competencias y habilidades conceptuales de manera cuantitativa y, por el contrario, conocer desde un enfoque multidimensional todos los contextos en los que habitan, sus cotidianidades, sus familias, experiencias educativas y de salud mental. Por ende, analizamos que es de mucho valor que este proceso se lleve igualmente a cabo en compañía de un familiar, cuidador o amigo, ya que lo que busca la institución de manera recurrente, es realizar la triangulación de estudiante, familia y formación. En este sentido, comprendemos que, respecto a las identidades de la y el E.E, es indispensable que su accionar participativo, sensible y conocedor en las entrevistas, revisiones o evaluaciones, cree un puente pedagógico que impacte en los entornos donde se desenvuelven y participen los estudiantes con DPs, ya que esto va a posibilitar mejores condiciones sociales, educativas, políticas y demás. Como corresponsables del proceso, se siguen generando apuestas importantes para vincular la familia desde sus diferentes representaciones (cuidadores, hogares de paso, instituciones) siendo estas el eje transversal entre el ambiente educativo y el ambiente sociocultural. Si bien, los estudiantes con DPs comprenden edades adultas, la familia se plantea como el núcleo de acogida que puede fortalecer todo el desarrollo humano; por este motivo, resaltamos la necesidad de que sean acompañantes presentes en los aspectos formativos como en el proceso de evaluación de ingreso.

Alrededor de unos 32 a 35 aspirantes se presentan mensualmente a la institución y en su gran mayoría lo hacen por sugerencias del profesional que está llevando a cabo la historia clínica, tratamiento psicológico o psiquiátrico, incidiendo, en que muchos de ellos llegan sin tener una información detallada de los servicios educativos que se prestan, generando un obstáculo con respecto a la elección vocacional de los aspirantes. Se evidenció además que, de cada ocho aspirantes, cuatro presentan diagnóstico de “discapacidad mental” o “dual” (aunado al consumo de sustancias psicoactivas y/o alcohol) que pueden terminar comprometiendo aspectos cognitivos, emocionales, afectivos, comportamentales, entre otros; esta situación es relevante frente a la atención que se está dando en la actualidad con respecto a la salud mental y la proyección de vida de las personas con DPs. Desde esta perspectiva, como educadoras especiales, tenemos el compromiso de promover una serie de apoyos vinculados al favorecimiento del aprendizaje, pero también a la información y comprensión sobre la DPs en entornos externos a la institución. Por lo tanto, los apoyos naturales como la familia y la sociedad, al igual que los apoyos profesionales, afianzarán la formación en la interacción de cualquier espacio.

Agregando a lo anterior, evidenciamos durante este proceso, que las diferentes pruebas de ingreso dadas por los cuatro profesionales implicados, son estandarizadas para todos los (as) aspirantes, independientemente de sus características, por lo que podría resultar poco objetiva para la población con DPs, en especial la prueba “pedagógica” dada desde la Educación Especial, pues analiza a grandes rasgos competencias lecto-escriturales, operaciones básicas matemáticas, conocimientos culturales y funciones ejecutivas como la atención, organización y finalización de tareas; y aunque las personas con DPs al diligenciarlas, logran culminar todas las actividades en el menor tiempo, puesto que no se manifiesta ninguna complicación o dificultad en su realización, resaltamos la necesidad de desarrollar herramientas que permitan tener presentes todos los aspectos que se vinculan a las personas. Encontramos principalmente en el enfoque multidimensional la posibilidad de observar las dimensiones emocionales, afectivas, comportamentales, sociales, de salud, entre otros.

Por otro lado, coincidir con otros profesionales de distintas áreas a la pedagogía dentro de otros espacios, como en el *1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial* (Ver Anexo 6), fue de gran beneficio para nuestro quehacer y la comprensión de nuestra identidad en los diferentes escenarios, en tanto que la diversidad teórico/práctica que estuvo presente, reflejó las acciones llevadas a cabo bajo las distintas modalidades de atención en instituciones como: Hospital Mental de Antioquia (HOMO) representado desde el rol del Trabajador Social, la Unidad de Atención Integral (UAI) en representación desde el área de Psicología y la IMGVV a cargo de maestras en Educación Especial, reconociendo las estrategias y propuestas de enseñanza y aprendizaje hacia la población con DPs, además, visibilizándose como figuras necesarias en las discusiones actuales que garantizan el derecho a la inclusión educativa, la formación en educación para el trabajo y el desarrollo humano en los diferentes entornos.

Para dar mayor contexto a dicho evento académico, realizamos un breve resumen que contempla los asuntos más relevantes para los intereses de este trabajo pedagógico investigativo:

Inicialmente, como conferencia central del Coloquio, estuvo de manera virtual sincrónica la profesional 1, Licenciada en Pedagogía, oriunda de la ciudad de México, la cual abordó en su exposición el modelo social, actualmente vigente para la comprensión de la discapacidad, y la DPs, como concepto de identidad de las personas, como ella lo nombra: “sobrevivientes de la psiquiatría”, haciendo énfasis en los trayectos de salud mental que realizan las personas con esta discapacidad; asimismo, se abordaron algunos aspectos sociales como los estigmas patologizantes,

es decir, enfocados en el diagnóstico y no en las personas, minimizando o limitando su participación y rol en las comunidades, finalmente, abordó la educación como un proceso de apoyo que minimiza las barreras y genera adaptaciones necesarias para la población con DPs (Ver Anexo 6.2.2).

Seguidamente, desde la UAI, la profesional 2, psicóloga, aborda la DPs desde un enfoque netamente educativo, es decir, desde el acompañamiento pedagógico y los diferentes apoyos que se le pueden brindar a los niños y adolescentes en educación formal.

Se aborda la definición de DPs anudada al diagnóstico de trastorno mental donde se nombra como “Discapacidad Mental Psicosocial”, analizamos que el término adicional de “mental” está asociado específicamente a la “localización” mente o devenir del trastorno mental, sin embargo, el término no es comúnmente utilizado o legalmente reconocido.

Se aborda la educación con enfoque inclusivo como estrategia para garantizar la formación, reconociendo barreras, actores y situaciones que fortalecen o no dicho proceso; se socializa el programa UAI y la recién creada *Línea de Atención a Trastorno del Aprendizaje y del Comportamiento*, como una propuesta necesaria y a demanda de las realidades encontradas en las instituciones educativas en Medellín (Ver Anexo 6.2.3).

Posteriormente, se realizó la socialización del HOMO a cargo de la profesional 3, Trabajadora Social, quien enfatizó en aspectos cuantificables que visibilizaban la cantidad de personas atendidas desde el hospital por urgencias de salud mental, los diagnósticos dados por la institución y las acciones que se están construyendo para acompañar educativamente los niños, jóvenes y adultos que se encuentran internos.

También abordó el concepto de DPs como una “alteración en el pensamiento, percepción, emoción, sentimientos, comportamientos y relaciones” y los factores que desde allí han identificado como agravantes para la población, entre estos se nombraron: maltrato infantil, abuso sexual, distintas violencias, factores socioeconómicos relacionados a la falta de acceso a recursos o servicios. Igualmente, socializó el programa que acompaña dentro del hospital mental, llamado Centro de Protección Integral y cómo este se articula a las necesidades de las personas con DPs desde la educación, la empleabilidad, el bienestar físico y mental, la recreación y la participación (Ver Anexo 6.2.5).

Para finalizar el Coloquio, se presentó la última ponencia de las profesionales 4 y 5, educadoras especiales de la IMGVV, que compartieron dos historias de vida de personas con DPs,

a quienes la institución ha hecho acompañamiento, en búsqueda del mejoramiento de su calidad de vida. Analizaron la comprensión de la DP a partir de unas fases que marcan un trayecto en la experiencia de vida de la población: imaginarios, resistencia, incertidumbre y movimiento personal.

Abordaron el enfoque educativo desde la propuesta que desde allí surge, como un modelo de educación no formal el cual apunta a la formación laboral y para el desarrollo humano de jóvenes y adultos, resaltando la importante necesidad de reconocer las personas desde el ser y la identidad que de sí mismo se construyen, quitándole relevancia o protagonismo al diagnóstico asociado a la DP. Resaltan como procesos indispensables para asegurar la educación, el Diseño Universal de Aprendizaje, del cual la profesional 4 dice que: “garantiza el acceso de aprendizaje a todos los estudiantes” y principios como el respeto y la equidad para promover el desarrollo de competencias (Ver Anexo 6.2.4).

Si bien las características y aspectos asociados a la IMGVV los hemos detallado y analizado en el trayecto del trabajo pedagógico investigativo, queremos interpretar particularmente la ponencia dada en el Coloquio, pues refleja unas identidades desde la E.E, asociadas a intereses como la gestión administrativa, académica o comunitaria. Se pudo identificar que la presencia de maestras en Educación especial es significativa para realizar una comprensión detallada de las necesidades concretas que requiere la población con DP. Además, encontramos un empoderamiento en el discurso y práctica que se lleva a cabo en la IMGVV por parte de las muestras en Educación especial, que manifestaron con base a su experiencia que el trabajo mancomunado es una estrategia de acompañamiento que permite una solidez en el campo, pues el trabajo en equipo es además la fortaleza que genera efecto de mayor magnitud para los estudiantes, las condiciones educativas y la sociedad como tal.

También, durante el evento académico, fue de reconocimiento general el hecho de darle voz y protagonismo a las personas con DP que, con su historia, relatan los apoyos dados y el resultado de transitar en la institución, que, en mayor medida, fue sumamente beneficioso y positivo para su vida, en particular en el reconocimiento de sus habilidades, fortalezas y la comprensión del posible trastorno que los aqueja.

Por último, con base a la propuesta de educación laboral y para el desarrollo humano, encontramos una predominancia de acompañamiento desde las identidades del Educador Especial en programas que tienen dentro de sí estrategias de emprendimiento y la producción o creación de

artículos; sin embargo, estos programas no están orientados como tal a la formación profesional laboral, sino a otros procesos educativos o servicios de habilitación o rehabilitación como el caso de la Institución Progresar Inclusión, la cual cuenta con un emprendimiento de traperas, agendas y llaveros. Esta situación, delimita considerablemente el acceso a la formación profesional laboral de estudiantes con DPs, ya que son pocas las instituciones que lo ofrecen; en consecuencia, la contratación e integración de educadores especiales en dichos programas, es más reducida en estos espacios.

Es de considerar que, el habitar otros contextos educativos, posibilita que los estudiantes que pertenecen a la educación formal, con apoyos y el acompañamiento del EE, puedan culminar satisfactoriamente sus procesos académicos y, si así lo desean, accedan a la profesionalización, técnica o tecnológica, profesional y posgraduada que sea de su interés, lo que a largo plazo puede originar mejores condiciones laborales tanto para la población con DPs como para los EE que acompañan los diferentes ciclos de formación.

#### **6.4 Aportes de personas con DPs a las identidades de maestras en EE**

El desarrollo de la práctica pedagógica realizada con los estudiantes con DPs, que nos permitió la observación en los talleres formativos y acompañamiento en el diseño de clases relacionadas con la propuesta curricular de la institución (Ver Anexo 8), se dio de manera diversa por las características de los grupos de formación que inicialmente han sido mencionados (Carpintería, Hotelería, Técnico Asistente Administrativo). Los resultados de la caracterización de los jóvenes y adultos serán abordados desde el enfoque multidimensional de la discapacidad basado en el trabajo de Luckasson et al., (2002), que comprende aspectos: intelectuales, sociales, inter e intrapersonales, prácticos, contextuales y de salud (Ver Anexo 9). Aunque este enfoque, inicialmente hace análisis para la población con discapacidad intelectual, su aplicabilidad puede ajustarse para otros tipos de discapacidad.

En esta categoría, se presentarán las caracterizaciones resultantes de las experiencias, la participación en cada uno de los espacios formativos y la oportunidad de compartir con todos los aprendices y, al final, vinculamos la formación laboral como un aspecto evidente, sustantivo y propio de la IMGVV.

En los siguientes apartados, el abordaje técnico, es decir, los aspectos particulares y detallados, dará lugar a la descripción de características de los y las estudiantes en cada una de las cinco dimensiones del desarrollo, desde el enfoque multidimensional: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto.

### ***Dimensión I: Habilidades Intelectuales***

El componente de habilidades intelectuales se puede entender como la capacidad que tenemos las personas para percibir y comprender todo lo que está dentro de nuestro entorno, en relación con las estrategias y recursos cognitivos que usamos para hacerle frente a las cotidianidades. Son aquellas relacionadas al carácter pedagógico y educativo. Según los anexos solicitados por la institución para oficializar la matrícula (diagnóstico actualizado, cuenta de servicios de Medellín, documentos de identificación del aspirante y si es menor, también del representante, notas académicas, certificado del último año cursado, historia clínica) un 70% de personas con DPs entre los 17 y 25 años (10% mujeres – 60% hombres) culminó o avanzó en su proceso de educación formal; por ejemplo, el 30% de los estudiantes cursaron hasta el grado 9 y el 40% lograron terminar grado once; sin embargo, la limitación más visible se presenta posterior al egreso del bachillerato, cuando las oportunidades de acceso a la educación superior y/o laboral son más reducidas o se ven implicadas por las características de la población, en las que se encuentra la falta de atención, irritabilidad, estrés o preocupación constante, falta de control, ideas negativas, entre otras.

La razón principal por la cual llegan a la institución, es la escasa oferta educativa y/o formativa; en la ciudad de Medellín solo se conocen o existen propuestas orientadas al desarrollo de habilidades ocupacionales, emprendimiento social y habilidades artísticas, así que, las oportunidades educativas se ven sumamente reducidas, pues hace falta un equipo profesional diverso para la atención de situaciones de crisis, los recursos y materiales para prestar el servicio adecuado a la DPs; además, algunos programas formativos tienen requisitos difíciles de cumplir (economía, edad, registro de experiencias, etc.). Por lo anterior, encontramos la IMGVV como uno de los pocos lugares en la ciudad que realiza acompañamiento de Formación Laboral y el Desarrollo Humano y a la corporación Crear Unidos, ubicada en el municipio de Envigado, con este mismo enfoque formativo y educativo, pero dirigido a las personas con DI.

Para alcanzar los objetivos académicos, los aprendices que sobrepasan la mayoría de edad, relatan no haber encontrado una figura de apoyo pedagógico dentro de las instituciones, además de los maestros de áreas (específicamente no recuerdan haber tenido una figura de E.E), además por ser un campo disciplinar poco conocido entre los diferentes actores educativos, referían no saber qué es y al explicarles, sus respuestas se asemejaban a: “Donde yo estaba había una señora, nos llevaban donde ella cuando teníamos problemas con compañeros, con el profesor o con las materias, pero no sé si se llamaba Educadora Especial”. Es importante resaltar que las dificultades “comportamentales” de los estudiantes, se asociaban a un asunto de indisciplina con situaciones conflictivas, que recaía directamente en el bajo rendimiento académico o deserción estudiantil y, por lo tanto, no se daba el adecuado acompañamiento a la necesidad real del estudiante con DPs teniendo en cuenta la causa de su discapacidad, como también las implicaciones o relaciones con los procesos de aprendizaje, desarrollo, cognición, socialización y demás, lo que nos hace pensar que continúa estando presente la comprensión de la DPs desde el modelo médico, atribuyéndole al estudiante una enfermedad sin cura.

En términos de aprendizaje, los estudiantes dentro de sus intereses se mostraron más activos durante el proceso especialmente práctico e individualizado, generando un mejor rendimiento y culminación de tareas. Como E.E, el proceso y las habilidades de la atención es una de las funciones cognitivas que se deben fortalecer, dando pautas como: respetar la palabra del otro, tener una escucha atenta y comprometerse con sus procesos individuales. En ocasiones olvidan las actividades que requieren de una memoria a largo plazo, aunque generalmente, esa función, no se ve afectada en los aprendices, por el contrario, la memoria de trabajo y su percepción de la realidad se ven alteradas por la condición mental. Por esta razón, encuentran cierta dificultad en la resolución de problemas, por lo que necesitan de apoyo pedagógico inmediato, para sobrellevar la situación desencadenante, ayudando a la gestión emocional, la capacidad de comprender y predecir (metacognición) las respuestas para algunas problemáticas y lograr una solución a las diversas experiencias. Es necesario destacar que estas dificultades y conductas en el aula, no se consideran propias o exclusivas de estudiantes con DPs, es decir, no se explican por la presencia de dicha discapacidad, sino que se identifica y tipifica como un comportamiento o una dificultad generalizada en los adolescentes, jóvenes y adultos en todos los contextos educativos, familiares y sociales. Con lo anterior, deseamos enfatizar, que en el caso de personas con DPs, es común atribuir



algunas dificultades a la discapacidad, sin serlo, lo que analizamos como parte de los prejuicios y mitos sobre estas personas por la condición que no es perceptible a la vista.

Por otra parte, los aprendices tienen inclinación hacia los espacios donde pueden aprender de las vivencias de otros, muestran motivación con las actividades que se dan en otros ambientes; evidenciamos que sienten cierta afinidad por el tiempo de escolaridad en el que vivieron algunos años atrás, siendo esta, una razón por la cual, las instrucciones deben darse con claridad y de manera constante, lo que implica para la maestra o maestro en E.E una lectura de contexto detallado y ajuste pertinente a al ambiente en el cual los estudiantes se sientan acogidos pedagógicamente. Cuando una actividad implicaba salir del aula, los aprendices se sentían cómodos y con ello, mostraban motivación a la instrucción dada, al respecto, uno de los aprendices (A1), decía: “Profe, qué bacano estar acá afuera, uno se siente como libre, como cuando jugaba en la escuela y corría por todo lado”. Consideramos que los espacios exteriores favorecen el aprendizaje y proporcionan calidad a los procesos psicoeducativos que tiene la institución, a diferencia de los tratamientos clínicos que disminuyen la participación en otros ambientes favorecedores.

Esta situación puede ser una posible barrera para la transición de la etapa escolar/educativa, a la etapa laboral y productiva, puesto que, la falta de acercamiento a otras actividades y dinámicas sociales, pueden desencadenar limitaciones en el desarrollo de la autonomía y la independencia de las personas con DPs, con respecto a esto, el aprendiz (A2), menciona que:

Uno viene a estudiar, pero a veces no se da cuenta de otras actividades que hace la institución, como por ejemplo las de emprendimiento, porque en el hogar no nos dicen, entonces uno no puede quedarse compartiendo con las compañeras porque vienen por mí y no me dan permiso para eso.

Muchos estudiantes no logran alcanzar los objetivos del programa, por lo que es necesario buscar alternativas de desarrollo y participación social que pueden estar direccionadas por parte de un Educador Especial.

Es importante mencionar que los diagnósticos con los que ingresan (Trastorno Afectivo Bipolar, Trastorno de Ansiedad Generalizada, Depresión, Esquizofrenia paranoide, Trastorno de

adaptación, Alteración en el comportamiento, Trastorno Obsesivo Compulsivo, Psicosis, Síndrome de dependencia al uso de drogas), no son una condición que afecte sus coeficientes intelectuales; de hecho, algunos aprendices dependiendo de sus situaciones, ya han tenido experiencias laborales, comprenden los saberes específicos de formación y llevan a la práctica los conocimientos adquiridos. Resaltamos a propósito, lo que el aprendiz (A3) dice:

“Yo en este momento estoy haciendo las prácticas con la institución en la técnica de carpintería, me permitieron estar acá porque siempre participaba como en todas las actividades, y eso me ayudó mucho, porque para uno es difícil hablar con otras personas o demostrar que uno si es capaz de hacer algo, la gente no cree”.

### ***Dimensión II: Conducta adaptativa***

Con respecto a la conducta adaptativa, el modelo multidimensional propone que son unidades relacionadas a habilidades conceptuales (lectoescritura, lenguaje receptivo y expresivo, conceptos vinculados al dinero), sociales (relaciones intra e interpersonales, seguimiento de las reglas y leyes) y prácticas (comer, vestirse, asearse, desplazarse; manejo del dinero, uso del teléfono, toma de medicación, limpieza del hogar; habilidades ocupacionales relacionadas al trabajo, estudio y tareas extras) que nos sirven para funcionar en las actividades de la vida diaria. La IMGVV desde sus estrategias de educación inclusiva y social, ha generado un proceso de “descubrimiento” que además de orientar a los aprendices vocacionalmente, propicia un espacio de adaptación institucional, formativa, social, etc., donde muchos logran generar un “enganche” en el ambiente educativo, dadas sus características de aulas abiertas, metodologías transversales de enseñanza, autonomía en el aprendizaje, entre otros; estrategias que han sido implementadas desde la Educación especial.

Lo anterior, genera que la permanencia educativa se extienda, por lo que hay aprendices que no logran proyectarse socialmente a un mundo laboral más allá de la IMGVV, formándose bajo el mismo programa más de 4 años. Al respecto desde la E.E la apuesta se debe realizar frente al seguimiento y acompañamiento que realiza la institución en cuanto a los objetivos formativos a los estudiantes, ayudando a perfilar y alcanzar las metas y proyecciones más desde los propósitos personales con diferentes apuestas académicas que faciliten el acercamiento y adaptación en los

procesos laborales. Así, consideramos que sigue siendo un proceso que favorece a la persona, en cuanto le permitirá obtener aprendizajes para reflexionar acerca de las oportunidades y calidad de vida, alrededor de la independencia, la satisfacción de las necesidades básicas, la convivencia con los padres de familia y las metas o propósitos personales dentro de la proyección de vida.

Para favorecer el proceso adaptativo de los aprendices, en cualquiera de los procesos, ya sea pre-laboral, laboral o práctico, la educadora especial de la institución realiza un seguimiento y acompañamiento constante en los diferentes espacios en los que habitan los estudiantes mientras se forman, es decir, es esta quien los acompaña a instituciones como el SENA para generar desde allí, los acuerdos pedagógicos necesarios para que la capacitación sea la adecuada. Ahora, dicho seguimiento desde el área de educación especial ha sido importante en cuanto a los “ajustes razonables” que requiere la población (instrucciones, manuales, guías, orientaciones, etc.), entendidos como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida...para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006, p.2).

Así, las situaciones derivadas de competencias sociales o comportamentales, como, por ejemplo, el entendimiento sobre la igualdad de género, conciencia frente a los derechos de las personas, empatía y tolerancia a las diferencias, gestión de la ira o la incertidumbre, han sido acompañadas por las educadoras especiales. El trabajo particular se toma como una preferencia para los aprendices, ya que los encuentros grupales o el trabajo en equipo, les limita la participación, con el argumento de “entenderse poco con otras personas”, situación en la cual, la identidad que se acoge, debe hacer una lectura indispensable de los comportamientos sociales y grupales, analizando y comprendiendo los mismos, para realizar desde allí, los acuerdos o ajustes necesarios; esta lectura desde la pedagogía, posibilita una enseñanza direccionada en la gestión emocional y las relaciones sociales. Ahora bien, no en todos los espacios de la institución esta relación entre pares se da de la misma manera, ya que en espacios recreativos, culturales y de ocio, los aprendices se reúnen con otros compañeros o compañeras con los cuales tienen afinidad e intereses compartidos, tejiendo diferentes tipos de relaciones que demarcan unas formas singulares

de comunicarse y de dar uso al lenguaje, en este caso, el lenguaje expresivo- no verbal tiene gran relevancia en los encuentros, pues éstos, por medio de gestualidades, expresiones deícticas, rechazo, contacto físico como choques o estrujones, generan vínculos de toda naturaleza.

Sobre los procesos lecto-escriturales, conocen todo el sistema y hacen uso de este, en ocasiones, redundan en las ideas, pero fácilmente pueden comunicarse o expresar lo escrito, en cuanto al lenguaje oral receptivo o expresivo, lo utilizan de manera fraccionada, mientras organizan sus pensamientos u opiniones, igualmente con el uso del teléfono; por lo general participan sobre temáticas variadas, si no se encuentran en estado de crisis, pues en esa situación prefieren el silencio. Allí, es importante como maestras en Educación Especial, permitirles habitar otros espacios y dialogar sobre sus intereses, sentimientos y emociones de manera libre y prolongada, asimismo, abrir espacios de comunicación escrita y competencia oral que les ayude en su participación efectiva en el medio social.

Por lo anterior, los estudiantes logran identificar que hay unas funciones bastante claras en cuanto al rol profesional, lo que les permite solicitar apoyos necesarios durante su proceso (manteniendo considerablemente un entorno seguro); esta situación ha generado en los grupos una gran autonomía e independencia, pues han ido identificando sus sentires y la gestión de sus emociones, estando en constante resolución de demandas sociales y/o laborales, y mejorando problemas de autoestima y el uso de juicios para con los demás.

Los aprendices acceden a los medios de transporte y pueden movilizarse solos, aunque a veces referían olvidar el destino o la ruta; quienes pertenecían a hogares sustitutos tenían un transporte particular para evitar el contacto con el exterior, como medida de protección en el cuidado y reducción de riesgos. Dentro de lo que pudimos compartir con los aprendices, el manejo del dinero no estuvo muy presente en las actividades planeadas por la institución, solo a partir de sus experiencias personales, identificamos que conocen las representaciones del peso colombiano y usan sus recursos para obtener determinado producto o satisfacer una necesidad. Por eso, en análisis, esta es una habilidad que debe trabajarse constantemente con los aprendices de manera articulada con todos los saberes formativos, puesto que, en el futuro laboral, deberán entender sobre su propia estabilidad económica, referente a la creación de ahorros, regateo, comparación de precios, negocios y deudas; es decir, la educadora especial a través de actividades relacionadas con la vida real, puede ayudar a que los estudiantes aprendan conceptos de educación financiera para la satisfacción de sus necesidades. Respecto a la noción de tiempo, comprenden la importancia de

las rutinas, esto les permite organizar sus actividades, conocer la hora y fecha exacta en la que nos encontramos, así que, desde la educación especial se minimiza la preocupación por situaciones futuras, fortaleciendo las responsabilidades otorgadas y el cuidado de su salud.

Por la dinámica institucional educativa, están pautadas unas reglas que los aprendices con DPs siguen y cumplen con seriedad, no les cuesta asumir el acatamiento de normas siempre y cuando se establezcan con claridad. Como maestras se les da la posibilidad de actuar en libertad dentro del espacio, pero dejando con anticipación que hay acciones que deben darse en ciertos lugares y momentos, como por ejemplo, las relaciones sentimentales y las visitas empresariales.

### ***Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales***

El modelo multidimensional, vincula esta dimensión a los entornos, ambientes y contextos donde nos relacionamos, interactuamos y participamos, nos permiten asumir unas representaciones en diversas situaciones, gozar de los derechos que tenemos como seres humanos y sumar a la calidad de vida. Como se ha mencionado durante el trabajo pedagógico investigativo, una realidad reiterativa que han compartido las personas con DPs, han sido espacios mínimos de calidad, en este caso educativos y, aunque en las evaluaciones de ingreso, se menciona la culminación de los estudios de la mayoría de los aprendices, no quiere decir que haya sido bajo las condiciones adecuadas a sus necesidades, con respecto a esto A3 dice: “La profesora hacía algunos esfuerzos por integrarme en sus clases, entendía poco y me atrasaba bastante, pero era evidente que su atención no estaba en mí”.

Ahora bien, esta situación trajo consigo que la ausencia en contextos escolares por la implementación de asistir media jornada o realización de talleres en casa, configuraran unos roles particulares y permanentes en otros espacios, especialmente en los hogares, siendo colaboradores o ayudantes en la limpieza de la casa, los quehaceres o los “mandados”, asumiendo funciones familiares y de comunidad, que con el pasar del tiempo, fueron cambiando su identidad individual y colectiva, limitando sus capacidades, la forma de relación con amigos, vecinos y demás personas, poniendo sus responsabilidades en tareas domésticas y postergando proyecciones futuras, por no defraudar a sus familias.

De la misma manera, pudimos analizar que los aprendices se comprometen con el fortalecimiento de habilidades sociales y prácticas, es decir, la habilidad de expresarse y

relacionarse de forma adecuada en el contexto, puesto que la IMGVV, permite de manera constante que los aprendices se expresen, comuniquen y autoevalúen las interacciones cotidianas, dando paso al diálogo consensuado sobre temáticas vinculadas a su formación laboral, proyecto de vida, educación sexual y aceptación a la diferencia, fortaleciendo procesos de confianza e independencia.

La observación que pudimos realizar acerca de la participación es que, en los varios espacios mediados por la institución, los aprendices son prestos a demostrar sus habilidades, gustos o intereses por medio de encuentros de arte, emprendimiento, actividad física y sistemas. Las familias les posibilitan en su medida el acceso a estos, por ello, la asistencia a los diferentes eventos casi siempre es sobresaliente, tomando la iniciativa en la proposición de ideas sumativas a lo que plantean los profesionales y, aunque observamos que suelen no estar muy seguros de la intervención, analizamos que para ellos es una forma de resistir frente a la presencia completa que requiere un espacio de socialización e interacción. Nuestra reflexión en esta dimensión radica en que la IMGVV es un espacio que garantiza una participación activa de toda la comunidad, es un lugar donde se sienten seguros y confían en sus habilidades. En la participación de uno de los eventos de la institución, tuvimos la oportunidad de escuchar un egresado que sobre esto mencionó que:

“Cuando salimos del Guillermo para trabajar en alguna empresa, se sienten muchos nervios, es como si no supiera nada de lo que nos enseñaron y hay gente nueva que lo mira a uno raro o no le hablan. Y eso hace que uno piense en seguir o no”

En relación con lo anterior, sus interacciones están atravesadas por comportamientos sociales asumidos desde sus entornos cercanos, usan expresiones propias de la jerga popular para dirigirse a sus pares, los ritmos musicales de la actualidad atraviesan los círculos de palabra que se dan fuera de las clases o en actividades de recreación y ocio. Sobre esto, como educadoras especiales interpretamos que, es indispensable estar en constante actualización de conocimientos y demandas que nos muestran las rutas a seguir, sin dejar a un lado la posibilidad de trabajar asuntos relacionados con la comunicación y el lenguaje, para mejorar las interacciones sociales.

#### ***Dimensión IV: Salud Física y Mental***

En este apartado, integramos los asuntos relacionados al bienestar físico y mental en búsqueda del buen funcionamiento intelectual y una participación activa en sociedad, además del acceso y uso de los servicios de salud públicos y/o privados. Con respecto a lo anterior, encontramos que los jóvenes y adultos cuentan con buena salud en general, pues la IMGVV ha generado rutas de atención a la salud física y mental, mediante la remisión de casos, acompañamiento psicológico, convenios y alianzas con el sector salud a razón de ser una institución de carácter oficial; igualmente, al momento de matricularse los aprendices, estos deben contar con afiliación activa en cualquier entidad de salud, lo que garantiza acceso al servicio.

En relación con la salud física, identificamos que la institución cuenta con presencia del Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER) que, por medio de sus clases de actividad física, acondicionamiento y deportes como el fútbol, genera hábitos de cuidado y prevención, además de reducir riesgos o síntomas de algunas enfermedades preexistentes. Actualmente, de los aprendices con DPs, ninguno posee una limitación física que implique movilidad reducida o total, por lo tanto, participan de manera activa en dichas actividades, en donde también los estudiantes hablan sobre la importancia de la alimentación para el bienestar mental y físico.

En el componente de salud mental, adicional a los servicios que puede ofrecer las EPS de los estudiantes, en la IMGVV cuentan con una atención constante por parte del equipo de Psicología donde abordan temas relacionados a las situaciones familiares o personales que aquejan a los aprendices.

En la revisión de los diagnósticos, se observaron trastornos mentales (algunos sumados al consumo y abuso de sustancias psicoactivas o situaciones de vulnerabilidad) como la Esquizofrenia y sus diferentes tipos (simple, paranoide, catatónica), Trastornos de Depresión y Ansiedad, Trastornos Afectivos, Psicóticos. Se evidenció, además, que en algunos casos había coexistencia de trastornos mentales en las familias. Sin embargo, los aprendices en sus etapas iniciales del ciclo vital no presentaron problemas relevantes pre o postnatales; la mayoría de los diagnósticos se dieron durante la adolescencia y fueron oficializados por el Instituto Neurológico de Colombia (INC), el HOMO y en algunos casos por parte de Salud Mental Integral (SAMEIN).

En cuanto a los tratamientos y procesos que realizan desde el contexto de salubridad, la mayoría de los estudiantes que tienen DPs, cuentan con prescripción farmacológica que deben

consumir diariamente para poder habitar los espacios formativos, pues, la IMGVV es enfática en dicho proceso y para ello, realiza un seguimiento que contempla, los tipos de medicamentos, como la Ritalina y Carbamazepina; dosis y horarios. Lo anterior, implica que en muchas ocasiones los estudiantes no asistan a la institución, presenten malestar físico o mental dentro de las aulas, o que, a causa del medicamento y sus efectos secundarios se afecte su atención, motivación, nivel de percepción, velocidad de procesamiento, fluidez verbal, nivel de energía física, entre otras.

Desde nuestro hacer y el de los demás profesionales, es posible identificar situaciones que impactan negativamente en los estudiantes, a raíz de la medicalización o de un momento de crisis, promoviendo estrategias de educación virtual, cambios de grupos, actividades fuera de un espacio totalmente cerrado, hábitos de aseo e higiene, entre otros. Ahora bien, las estrategias son poco eficientes si como maestras desconocemos la contextualización de la salud de los estudiantes, es decir, las particularidades de su diagnóstico, historia clínica, recomendaciones del profesional y asuntos relacionados, ya que esto nos permite comprender y accionar frente a las posibles características del estudiante y desde allí, realizar apoyos y ajustes pertinentes en el espacio pedagógico, tales como tener en cuenta en las planeaciones el acceso al aprendizaje por medio del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la implementación de herramientas de apoyo como el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) que facilita los procesos de enseñanza, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para innovar las prácticas educativas y un plan de trabajo que contenga el desarrollo de competencias socioemocionales; en pro de la calidad educativa y el reconocimiento a las identidades del educador especial.

Por esta razón, es importante reconocer las pretensiones del campo de la salud y las entidades que valoran, ya que no todos los diagnósticos psiquiátricos son realmente vinculantes a la realidad que viven las personas con DPs; con esto queremos decir que, algunos “dictámenes” clínicos se han dado de manera errónea y que con el tiempo han generado injusticias que implican categorización y exclusión.

### ***Dimensión V: Contexto***

El total de aprendices matriculados es de 54 jóvenes y adultos entre los 18 a los 33 años. Su ingreso inicial a la formación se da entre 2015 y 2022. Se encuentran inicialmente en un proceso de formación pre-laboral, donde comienzan a explorar sus habilidades y competencias para



ingresar al proceso laboral en el que se preparan para aprender saberes específicos de técnicas ofrecidas por el SENA y, posteriormente, realizan un convenio con diferentes entidades que hacen contrataciones para dar esbozos a su experiencia y vida laboral.

Nuestro primer conocimiento acerca de las procedencias de los aprendices, apuntaron hacia el entorno cercano a la institución y aunque muchos de ellos tienen cercanía a la ubicación, se pudo dar cuenta que un alto porcentaje provienen de lugares remotos a la IMGVV, (municipios de Barbosa, Bello, San Félix; los corregimientos de San Antonio de Prado y San Cristóbal; y barrios como Caicedo y Robledo Pajarito). Para garantizar su desplazamiento es necesario acceder a más de una ruta de transporte público que para muchos puede ser complejo, debido a dinámicas socioeconómicas, de independencia, de seguridad y sobreprotección. Consideramos importante mencionar que estos entornos, para algunos no han sido favorecedores, puesto que la continua exposición a dinámicas vulnerables son factores de riesgo que exacerbaban las situaciones asociadas al diagnóstico médico.

Al realizar un análisis general de los estados familiares, sociales y económicos, nos encontramos que las condiciones enmarcan a la mayoría de aprendices en estratos socioeconómicos 2 y 3 (35 personas), esto ha posibilitado en algunos que, junto al apoyo familiar, puedan permanecer durante el proceso formativo. Otros estudiantes (9) se encuentran en estrato 1 y provienen de zonas rurales y barrios populares (Campo Valdez, Manrique, Popular 1, Aranjuez, La Candelaria), por lo que su presencia en la institución se ve afectada en algunas situaciones. Y, los demás (4), pertenecen a programas de acogida, como el Hogar Amarás del HOMO, velando por el sostenimiento y asistencia de estos, con un sistema de protección estricto, haciendo que los vínculos con la institución se manejen a través de formatos firmados y reuniones formales. Dentro de las actividades económicas que las familias y aprendices realizan para la satisfacción de sus necesidades, están las relacionadas al aseo doméstico, venta de productos en revistas, construcción, reciclaje, entre otras; en varias ocasiones, evidenciamos, se han convertido en un ejemplo a seguir por los aprendices, pues muchos de ellos han tenido acercamiento a las funciones de dichos empleos.

La IMGVV dentro de su oferta formativa para las personas DPs, cuenta con dos procesos de ingreso y permanencia, que tienen como propósito orientar el interés laboral y/o potencializar las capacidades humanas en mejora de una buena convivencia. El primer proceso surge como una propuesta a necesidad, una vez finaliza la evaluación de ingreso a aspirantes, los profesionales

concuerdan promover el aspirante al grupo llamado “Línea Mental” ya que consideran, debe fortalecer procesos anclados al bienestar psicológico. Este grupo se caracteriza por ser el único en la institución en el que están matriculados 50 aprendices que comprenden edades entre los 17 a 37 años, solo con DPs, y que está liderado por las educadoras especiales; aquí se abordan temas asociados a los trastornos mentales, hábitos de cuidado en salud mental, recomendaciones del manejo o anticipación de los síntomas y fortalecimiento de competencias y habilidades para la vida desde el componente pedagógico.

Encontramos que el contexto familiar y social de las personas con DPs también genera cierta “justificación” en el poco interés de formarse en un programa laboral o adquirir un empleo; esto se debe a las dinámicas familiares que les limitan el acceso libre a una vinculación laboral que responda al deseo y el reconocimiento de las habilidades de los aspirantes. Evidenciamos que las familias pueden llegar a condicionar la autonomía e independencia de la persona con DPs, ya que la elección les genera cierta preocupación o temor por las conductas derivadas de la condición. Con lo mencionado, vemos necesario un trabajo permanente con las familias, donde la Educación especial realice el proceso de comprensión de las concepciones y demás asuntos relacionados con la discapacidad.

El segundo proceso está direccionado al ingreso a uno de los programas específicos que ofrece la institución en convenio con el SENA. Seguido de pasar por la formación pre-laboral, los aprendices presentan un corto material escrito y audiovisual sobre el programa que les interesa aprender y las razones para hacerlo. Después de la valoración a sus solicitudes y según las competencias, habilidades o fortalezas evidenciadas, son admitidos para el espacio que durará aproximadamente tres años, incluyendo la realización de las prácticas laborales en empresas con las que la institución tiene alianzas. Es el caso de los jóvenes y adultos con los que pudimos compartir en los grupos mencionados anteriormente (Carpintería, Hotelería y Técnico Asistente Administrativo). Fue posible observar que la mayoría muestra motivación con el inicio de una vida laboral, pues son conscientes que para obtener estabilidad económica es importante emplearse con responsabilidad. En el análisis de estas prácticas, se hizo una reflexión sobre la permanencia educativa que, en algunas ocasiones se ve afectada por la pérdida de interés en el programa que habían elegido inicialmente. En estos casos, se ofrece una pasantía por un grupo de otro programa. Este asunto puede ser frustrante para el estudiante pues retrasa la culminación de su proceso formativo y la consecución de un trabajo. Aunque muchos de los aspirantes tienen una idea clara

de lo que desean estudiar, se podría realizar una inducción sobre los programas ofertados, a fin de dar a conocer las características, ventajas y desventajas de ingresar a cada uno de estos.

Otro aspecto que quisiéramos mencionar dentro de la formación laboral, es el proceso de validación de bachillerato, como un requisito necesario para la oficialización de prácticas en el SENA; el modelo de evaluación está diseñado por la IMGVV y aprobado por la institución Gilberto Álzate Avendaño. Cuenta con tres procesos a valorar: matemático, escritural y cultura general. En este proceso se evidenció que para la población con DPs el nivel de exigencia de la prueba es inferior debido a que es diseñada inicialmente para la población con discapacidad intelectual (DI), resultando bastante rápida y simple. Por lo anterior, la Educación Especial debe realizar un acompañamiento a los profesionales en el momento de la planeación de las evaluaciones, orientando sobre la pertinencia del enfoque multidimensional también para las personas con DPs.

En el mes de mayo se realizó acompañamiento en una de las pruebas de contratación por Empresas Públicas de Medellín (EPM) para el grupo de auxiliar administrativo; sin embargo, su orientación y aplicabilidad estuvo dada únicamente por personal de EPM, situación que generó una barrera de comprensión y ejecución de esta, ya que estos no referenciaban conocimientos sobre aspectos pedagógicos. Así que, más que el apoyo en la construcción de las pruebas como mencionábamos anteriormente, es también indispensable la capacitación anticipada a profesionales de otras áreas externas al ámbito educativo, donde se indique, aconseje o enseñe estrategias diversas (audiovisuales, comunicativas, tecnológicas y didácticas) para una aplicación adecuada que beneficie la selección laboral de los aprendices.

Para la institución son de gran importancia estas pruebas, porque posibilitan la apertura al campo laboral de los, sin embargo, una de las Educadoras Especiales de la Institución, menciona que: “a muchos no les da, por las experiencias previas educativas, la presencia de otras discapacidades o necesidades educativas, competencias o fortalezas en el área en la cual están siendo evaluados”; esta situación es bastante habitual en la IMGVV, porque en algunas ocasiones, se tiende a normalizar la permanencia, egreso o extensión que tiene un estudiante en uno o varios programas, así no logren el objetivo de estos, que es la formación para el trabajo. Como Educadoras Especiales reflexionamos acerca de la participación social desde todos los contextos y ámbitos, como uno de los derechos presentes por luchar para las personas con DPs. Por esto, el seguimiento individual se hace tan necesario al momento de acompañar un proceso formativo laboral; indagar sobre los intereses, los sentires y pensares de los aprendices para hacer una

retroalimentación que posibilite conocer más allá de lo que se vive en las aulas todos los días y la construcción de un plan alternativo en donde se logren objetivos relacionados a la dimensión de conducta adaptativa, principalmente. Comprendemos que la DP implica unas formas diferentes de acción de las personas, entonces, ir a la par con los procesos particulares de cada estudiante, generará resultados positivos alejados de la deserción laboral y educativa.

#### ***6.4.1 Aportes de las historias de vida de jóvenes con DPs, a las identidades de maestras en E.E***

Este ejercicio tuvo como prioridad darle voz, participación, narración y visibilización a la historia de vida de tres personas con DPs. La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, explicada en el capítulo del diseño metodológico de este proyecto, la cual se realizó sin el requerimiento de formatos o lineamientos para su ejecución.

Realizamos las entrevistas desde el mes de septiembre hasta el mes de octubre con un intervalo de dos a tres encuentros, de una hora como máximo, donde se abordaron experiencias, sentires, vivencias y trayectos de los estudiantes, haciendo énfasis en aspectos como la familia, la educación, las relaciones sociales, el proceso de diagnóstico con base a su surgimiento, el acompañamiento de profesionales y las situaciones ancladas a ello (Ver Anexo 3). En estas logramos analizar que los estudiantes hacen un recuento de las diversas situaciones, haciendo especial énfasis en las experiencias vividas desde la reflexión y la perseverancia; se trata pues de la vivencia diaria, de la lucha de las personas con la vida misma. Sobre esto, los aprendices refieren sus vivencias:

A1: “La vida es como el independiente Medellín, a veces tan dura, tan difícil, uno los putea, pero al final los ama, ama la vida y aunque sea difícil estamos en ella, para lucharla”

A2: “...darme un lance...en la vida todo me gustaba con alta intensidad: “el café oscuro, el labial fuerte, el maquillaje fuerte”. “Se sentía todo full, comencé a hacer de todo, comencé a organizar ropa, lavar zapatos, me puse a hacer de todo. Cuando a lo último, me sentía muy cansada. Por eso tenía que volver a pasarme otro, toda la noche estuve despierta, estaba toda gata”.

A3: “¿Vicios? Todos menos cocaína y LSD, desde consumidos esta: chamber, marihuana, vino, whiskey, tequila, alcohol, aguardiente, ron, marihuana, hongos, comer y gula.

También logramos percibir una transformación en el comportamiento de los estudiantes entrevistados, es decir, se mostraban más atentos, dispuestos e interesados que en sus momentos en el aula, donde se notaban más introvertidos o ensimismados, dejándose contagiar en su conducta por el clímax.

Desde las identidades del Educador Especial, este tipo de ejercicios posibilitan la comprensión de la realidad que habitan en los estudiantes porque dan respuesta de muchos interrogantes que pueden surgir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del acercamiento y el conocimiento situado<sup>1</sup>. Asimismo, es un ejercicio que permitió interpretar de manera conjunta, el gran espectro que implican los trastornos mentales, pues si bien los tres estudiantes "comparten" la categoría diagnóstica que deriva a una DP, su exteriorización sobre ésta es totalmente distinta, con respecto a esto, algunos hablan sobre sus procesos de rehabilitación, por ejemplo: A1 indicó que su proceso tuvo un primer momento con estructuras rígidas de comunicación y movilización, y que, en un segundo momento, contó con unas características totalmente diferentes que le permitieron mejorar su calidad de vida a nivel motivacional y física.

Algunos exponen sus vivencias en crisis, A2 es una chica que recuerda un episodio en el que no entendía muy bien lo que sucedía por el efecto, no de drogas alucinógenas, sino por el exceso de medicamentos. Respecto a la rehabilitación, A3 alude que, a pesar de estar medicado, no le encuentra sentido a la medicación pues tiene efectos que lo hacen sentir fuera de su propio control o consciencia.

Las experiencias de vida son diversas, por lo que el acompañamiento pedagógico debe realizarse de manera particular, evitando las comparaciones de síntomas o efectos. También consideramos significativo hacer apoyo en las prácticas psicoeducativas, brindando educación e información a los jóvenes y adultos sobre las manifestaciones más comunes de los diagnósticos presentados y, sobre todo, actividades pedagógicas que permitan gestionar el estado emocional, mental y conductual en cualquier situación o contexto. Ahora bien, algunos puntos de convergencia fueron analizados durante el ejercicio, identificando que las oportunidades de educación

---

<sup>1</sup> Relación activa entre una persona y el entorno real.

complementaria y espacios de participación social suelen ser excluyentes. Expresiones como: “son personas desinteresadas de su proceso o personas que están “locas”, como ellos mismos lo mencionan, causan rechazo en el entorno compartido. Somos los educadores especiales los llamados a la promoción de espacios inclusivos en los que realmente sea indispensable tratar al otro desde la empatía, el cuidado y conocimiento de sí, impactando positivamente a las diferentes comunidades con la formación sobre lo que se conoce de la DPs, lejos de la psiquiatrización, es decir, lejos del malestar psíquico calmado con los fármacos y el encierro hospitalario.

### **6.5 Acompañamiento familiar de las personas con DPs para la configuración de identidades de maestras en E.E**

En nuestro camino en la IMGVV, la oportunidad de encontrarnos con padres, hermanos, tíos, acompañantes, acudientes, integrantes de hogares sustitutos, etc., nos permitió evidenciar las dinámicas familiares y de apoyo que permean la vida de los aprendices con DPs.

Igualmente, en el trabajo realizado con los jóvenes y adultos, pudimos reconocer tres tipos de dinámicas en el acompañamiento familiar: Primero, se identificaron las prácticas de *acompañamiento sobreprotector*, en el que las familias están presentes en cada paso que da el aprendiz, limitando el desarrollo de la autonomía e influenciando las decisiones a tomar, por miedo o estigma. Por ejemplo, pensar que no podrán hacer nada solos, que las personas a su alrededor los rechazarán por su diagnóstico y estos no podrán responder a las exigencias del entorno. En este contexto, el Acudiente 1, dice: “Cuando estaba en preescolar me lo maltrataban mucho, pasó a la escuela y lo mismo, hasta que lo saqué de estudiar completamente, no iba a dejar mi hijo ahí siendo maltratado”.

También se pudo distinguir el *acompañamiento neutro*; padres de familia que hacen presencia en los momentos requeridos, en las reuniones, actividades o talleres, permitiendo la libertad de ser, pensar, expresarse y fomentando el desarrollo de la independencia. Con respecto a estas acciones, la Acudiente 2 refiere que: “Mi hijo, es mayor de edad, siempre viene a sus reuniones y compromisos académicos porque es lo que le corresponde, sin embargo, estoy atenta a lo que necesite y cuando me lo permite, lo acompaño como hoy”.

Por último, un *acompañamiento mínimo*, donde los acudientes se muestran ausentes a los llamados institucionales con respecto a las acciones y elecciones de las personas con DPs, ya sea

por falta de tiempo o desinterés; aunque conocen las situaciones de crisis, se les dificulta comprender lo que es una red de apoyo, referida a aquellas relaciones con el entorno social cercano o personas con las que se entablan vínculos solidarios y comunicativos para ofrecer apoyo en determinadas situaciones (Universidad de la Sabana, s.f.).

Las dinámicas familiares de las personas con DPs variaban dependiendo de las características de los aprendices, las situaciones y vivencias por las que tuvieron que atravesar o fueron permeados; tales como conflicto armado, desplazamiento, violencia física, psicológica o sexual, que desencadenan un sinnúmero de sentimientos, emociones, comportamientos disruptivos o limitantes en los aprendices y en sus familias. En consecuencia, de las situaciones de vulnerabilidad que se mencionan, algunos aprendices presentan resistencia a la autoridad o conductas desafiantes, que manifiestan para dejar de lado los deseos o peticiones de sus padres. Además, a pesar de las barreras socioeconómicas, una de las alternativas a toda adversidad que se presentó, era encontrar trabajo para ayudar en la casa o independizarse, por el contrario, algunos aprendices esperaban que sus situaciones fuesen solucionadas por terceros, dejando la necesidad de potencializar la autonomía en sus decisiones.

Por otra parte, pudimos identificar diferentes conformaciones familiares en los grupos que acompañamos, por medio del taller “Hablemos sobre Discapacidad Psicosocial” realizado con acudientes y acompañantes de personas con DPs de toda la institución, en el mes de septiembre; nos encontramos con diversos tipos de familia, que nos permitieron acercarnos a las realidades de los aprendices y a comprender las identidades de maestras de Educación Especial, las cuales se configuran en la comunicación horizontal respecto a los procesos educativos, información pertinente y actualizada frente a las concepciones de la DPs derivada de los trastornos mentales, en la transversalización los conocimientos dados en el aula o en ambientes que igualmente satisfagan las necesidades educativas y socio-laborales, vinculadas a los hábitos de estudio, prácticas sociales, implementación de rutinas y/o agendas.

Algunas de las características que pudimos identificar en los tipos de conformaciones familiares, estuvieron sujetas a las participaciones de estas o a las experiencias compartidas de los aprendices. Así pues, la mayoría de las conformaciones demarcaron unas relaciones y prácticas particulares; por ejemplo, la familia monoparental, que se hizo por la presencia de madres cabeza de hogar, proveedoras de las responsabilidades económicas y cuidadoras permanentes, que son garantes principales de los derechos de los aprendices; también nos encontramos con familias

nucleares, en donde el padre y la madre están implicados en el proceso, cumpliendo desde su postura un rol determinado; otros integrantes (tíos, abuelos, primos) acompañan la formación desde sus posibilidades, asumiendo un papel neutral en cuanto al apoyo que requiere el joven o adulto con DPs; por esa misma línea, nos encontramos con familias sustitutas, con ellas, una responsabilidad otorgada por la falta de acompañamiento y abandono de parientes biológicos donde los aprendices se encuentran bajo medida de protección y restitución de derechos por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Ahora bien, como Educadoras Especiales no debemos aislarnos de lo que ocurre en las familias, sus características, las nuevas concepciones y las múltiples conformaciones. Todo esto, nos da indicios de actitudes y situaciones de los aprendices en casa. Una de las acciones que encontramos pertinentes para acercarnos a las dificultades que veíamos, fue el taller mencionado inicialmente, que nos permitió poner en discusión con las familias aspectos relacionados a la DPs y recomendaciones pedagógicas que se pueden llevar a cabo en los hogares.

Con base a lo anterior, desde nuestras identidades como educadoras especiales, acompañamos procesos relacionados con las dinámicas educativas y formativas; es decir, informes académicos, procesos de evaluación y promoción del campo laboral, seguimientos, devoluciones, ajustes y recomendaciones entorno a las acciones que se estén realizando y para promover el Desarrollo Laboral y Humano de las personas con DPs; asimismo, con las familias desempeñamos un trabajo interdisciplinar, por medio de la gestión, acompañamiento, capacitación, orientación y asesorías del campo pedagógico.

También, se evidenció la necesidad de las familias de ser escuchadas como colectivo; narraron experiencias educativas con relación al trayecto y la importancia del Educador Especial, las barreras sociales aún persistentes, la falta de oportunidades laborales, educativas y las estigmatizaciones vinculadas al diagnóstico dado.

## **6.6 Identidades de maestras en E.E**

El proceso de formación como maestras permitió un reconocimiento de las creencias que se tejen a partir de las experiencias de personas con DPs y las funciones que cumplen hoy en día los maestros en la educación. En este caso, como educadoras especiales, nuestra mirada, en la mayoría de las ocasiones, estaba puesta en el estudiante que tal vez no se comportaba acorde al



espacio o quizás como las instituciones esperan que se comporten. La pregunta siempre apuntaba al diagnóstico establecido por una entidad de salud, pues esa sería la respuesta a cualquier tipo de conducta o a su poca participación. Pensábamos en la “intervención” como un medio de apoyo y satisfacción de las necesidades, nos olvidábamos de que, además de ser aprendices, estas personas probablemente han sido y serán seres con propósitos personales, laborales, sociales y educativos.

El encuentro con otras E.E dentro de la IMGVV, fue en evidencia, la posibilidad de vernos en acción desde el campo disciplinar humano, la seguridad de la existencia de un acompañamiento pedagógico en donde desaparecen las categorías discriminatorias y estigmatizantes, y se da importancia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje a los que todos tenemos derecho.

En concordancia con lo anterior, encontramos indispensable para la Licenciatura en Educación Especial, la formación educativa y específica sobre la DPs, además de una reconstrucción del fundamento por el cual históricamente la población ha estado acompañada únicamente desde la salud mental, y cómo se da apertura a otras áreas del saber cómo la educación. Respecto a ello, la Universidad de Antioquia, en esfuerzos conjuntos, se ha propuesto poner en marcha procesos y prácticas inclusivas en los diferentes tipos de educación (formal, informal, no formal); es decir, las modalidades bajo las cuales se dan acciones formativas para la adquisición de conocimientos, habilidades, aprendizajes, hábitos y valores; además de garantizar y reconocer el derecho a la educación. Nuestro perfil profesional como Educadoras Especiales, es uno de los más enriquecidos por la diversidad de contextos en los cuales nos podemos desempeñar, igualmente las diferentes funciones que podemos asumir hacen que sea una profesión con enfoque transversal, esto es, el conocimiento integral de una persona y la vinculación con otros campos disciplinares.

La necesidad de enseñanza, según las particularidades de los estudiantes, se hace aún más evidente en lugares específicos; en este caso, pudimos constatar que hay poca producción bibliográfica con relación a la educación de las personas con DPs, además de que la formación práctica y pedagógica de educadores especiales en cuanto a la población con DPs, es escasa; esto implica desconocimiento en el acompañamiento pedagógico que se debería realizar. Esta situación trae una conjetura en cuanto al profesional que debe acompañar a la población desde la pedagogía y en sus procesos educativos, en la mayoría de los casos, está guiado por personas formadas en el campo de la salud, como la Psicología.

No obstante, las dinámicas en la IMGVV posibilitaron un encuentro con el saber disciplinar y la acomodación de este en las perspectivas institucionales. Para ello, fueron de suma importancia

los espacios que compartimos con otros profesionales (Psicología, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, etc.) ya que esto nos permitió *servirnos* de sus saberes disciplinares y generar finalmente una deconstrucción teórico-práctica de nuestra enseñanza, generando posición frente a nuestro papel de acompañamiento y adoptándola a las necesidades de la población con DPs; posibilitando en sus entornos una lógica de empatía que nos permite salirnos de las terminologías que relegan y ponen sobre plano la esencia misma de las personas con discapacidad, reconociéndolas siempre desde su propia construcción de identidad.

Este proceso de deconstrucción es lo que hoy posibilita movilizar el valor de habitar espacios educativos, independientemente de su carácter, que propicien el encuentro con otros. Podemos decir que el proceso de interdisciplinariedad nos permitió construirnos bajo una posición sólida como profesionales, que ha avanzado significativamente en la comprensión y el conocimiento de la psiquis humana con relación a la DPs, desde una perspectiva más social, como facilitadoras de las relaciones y vínculos entre los estudiantes, sus familias, institución y comunidad. Este proceso fue una de las herramientas más efectivas y enriquecedoras del trayecto, cuando la formación en sí misma no es suficiente, la relación subjetiva con los demás también nos resignifica como maestras.

Este recorrido, en el contexto educativo no formal, plasma la oportunidad abierta y constante de pertenecer y permanecer en diferentes espacios, pues el entorno de la escuela necesita ser tan acompañado como los programas para la formación laboral y el desarrollo humano, siendo significativos dentro de las proyecciones de vida de jóvenes y adultos que desean tener participación activa en la sociedad. En medio de las dinámicas, se fueron enriqueciendo nuestras prácticas, dejando de lado la jerarquización otorgada al maestro, dándole voz y voto a los aprendices, teniendo en cuenta la diversidad de saberes cotidianos a las realidades que experimentan y, sobre todo, el respeto a cada uno de los procesos que desde allí y desde la DPs se viven.

Lo anterior, nos lleva a comprender que los maestros en E.E podemos transitar a través de la flexibilidad de una identidad que se vincula siempre con los diferentes entornos, pero sobre todo con las personas y la garantía de sus derechos, apartando la normalización de las discapacidades, es decir, la percepción inmediata de condiciones físicas, intelectuales y sensoriales; así, se va dando lugar a otras formas de habitar el mundo relacionadas a la diversidad de estar presentes, como puede ser manifiesta en las personas con DPs. Por consiguiente, el acompañamiento

educativo debe darse acorde a las necesidades particulares de la población, un principio pedagógico que no es nuevo ni es específico para personas con DPs, sino a considerar para todos las personas con discapacidades o más bien, para todos los estudiantes; siendo el Educador Especial un mediador fundamental para garantizar que se efectúe el proceso significativo de enseñanza y aprendizaje mediante técnicas, estrategias y herramientas precisas de acercamiento. Logramos percibir la importancia del cuidado de sí y el cuidado del otro con ayuda de estrategias didácticas que estén relacionadas a potenciar los autoesquemas como: autoimagen, autocontrol, autodeterminación, autoestima, autoconcepto, autoeficacia de los estudiantes con DPs, desde una mirada pedagógica.

Además, el lenguaje y la comunicación son entramados y procesos necesarios para crear vínculos equitativos en las relaciones, en concreto, el uso de palabras, frases y expresiones cercanas, coloquiales y acordes a las realidades de las personas, evitando tecnicismos, lenguajes complejos o confusos para estos.

Igualmente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los distintos canales receptivos: visual, físico, auditivo, entre otros, demarcan exteriorizaciones y formas de conexión que pueden condicionar los propósitos pedagógicos, pues resultan siendo distractores en la interacción entre maestras y estudiantes, por eso, encontramos importante actuar de manera tranquila, siendo una figura de confianza al momento de dar instrucciones u orientaciones educativas, reconociendo que aunque hay un rol profesional educativo, salirnos de una figura autoritaria implica acercarnos a los aprendices de manera equitativa.

A lo anterior, agregamos la necesidad de utilizar herramientas que apoyen la estimulación de diferentes estilos de aprendizaje; estas posibilitan en los estudiantes con DPs una mayor comprensión de la realidad y el aprendizaje contextual. Por consiguiente, el Educador Especial debe mediar el impacto “negativo” que genera una estrategia o herramienta didáctica, identificando e interpretando dificultades que pueden afectar los procesos educativos. Por lo tanto, la sensibilidad que nos conforma permite enfocarnos no solo en el saber disciplinar, sino también en las formas más adecuadas de abordar la enseñanza en los diferentes contextos.

Por último, dentro de las identidades como maestras Educación Especial, rescatamos la importancia de reconocernos vulnerables, y de contar con estrategias pedagógicas que minimicen las situaciones de peligro cuando la otra persona atraviesa un momento de crisis; para esto, es indispensable que el maestro sea conocedor de los diferentes tipos de desarrollo (lenguaje, socio-

afectivo, cognitivo, físico, entre otros) que puedan generar indicios, representaciones o manifestaciones durante el ciclo vital y que puedan ser acompañadas pedagógicamente, es decir, un seguimiento y apoyo que posibilite la formación e información de las personas con DPs y los diferentes trastornos mentales que tiene por diagnóstico.

En este caso, la identidad del maestro debería estar fortalecida con el conocimiento de auxilios psicológicos para dar manejo, ruta, y seguridad sobre el acompañamiento en la condición mental que puede no ser fácilmente identificable; dichos conocimientos fortalecen la identidad en cuanto las comprensiones de interdisciplinariedad, aportando a otras disciplinas desde la comprensión y acompañamiento pedagógico a las personas con DPs durante el ciclo vital, el cual comprende procesos de educación inicial, básica, media y superior, al igual que, programas y procesos formativos, laborales o para el desarrollo humano.

## 7 Conclusiones

Se lograron comprender aspectos sustanciales en la práctica del maestro en educación especial que resultaron ser concluyentes para los objetivos planteados.

En primera medida, con base al rastreo bibliográfico proyectado en el Marco Teórico, evidenciamos la poca producción científica, investigativa y de experiencia, respecto a la población con DPs y las prácticas educativas. En segunda instancia, damos cuenta de que, aunque se siguen perpetuando prácticas que promueven la vinculación de los procesos educativos con el área de bienestar psicológico, es significativa y necesaria la presencia del Educador Especial a través de su campo pedagógico, otorgándole total libertad en la vinculación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el acompañamiento a la población con DPs desde la praxis de sus identidades.

Con relación a la configuración de nuestro saber disciplinar, respecto a las demandas sociales que atañen actualmente a la educación (el aumento y manifestación de personas con trastornos mentales y las DPs que se relacionan con estos en el contexto educativo formal y no formal, las pocas instituciones que ofrecen el programa de formación laboral y desarrollo humano afines a las realidades contextuales de los estudiantes, y el escaso acceso a la información para la capacitación y conocimiento de la DPs) tanto para los educadores especiales como para las familias, vemos necesaria la eliminación de la posición de poder y jerarquía que existe en el ámbito educativo, transformando el acompañamiento en la oportunidad de mediar, guiar y orientar desde las necesidades reales y no inferidas del entorno cercano que demanda la población, aquellas que indispensablemente deben considerar el modelo social de la discapacidad, para conocer y comprender las vivencias y experiencias de los jóvenes y adultos con DPs.

En medio de nuestra búsqueda, encontramos que la IMGVV es un espacio formativo que ha visibilizado al maestro educación especial, dándole lugar, participación y decisión, respecto a las acciones que se tejen en los equipos y las prácticas interdisciplinarias, para que aquellas labores pedagógicas sean igualmente reconocidas y tomadas como ejemplo a nivel municipal y departamental. Con relación a las funciones y roles del equipo interdisciplinario de la institución, analizamos que su configuración trae consigo características propias de cada profesional y que comparten puntos de encuentro y se apoyan en los saberes e los otros. En muchos otros escenarios, la presencia de profesionales de distintas áreas, no garantiza la interdisciplinariedad en los procesos, es decir, el diálogo de saberes con relación a un interés común: la educación.

Adicionalmente, el acompañamiento constante de figuras de apoyo naturales como la familia, aunque el estudiante sea mayor de edad, es significativo, pues el enlace familiar es un pilar que puede llegar a potenciar el proceso formativo aun cuando este es de carácter laboral; las dinámicas que se viven pueden ser beneficiosas o no para la formación del estudiante, es decir, aquellas familias con prácticas de vulneración, abuso o abandono, pueden generar un efecto adverso en la experiencia educativa al igual que en las proyecciones que de ahí se desprenden, originando que aspectos como la autonomía, la independencia y la participación social se vean fuertemente alterados.

Para finalizar, podríamos precisar que, la educación orientada a la formación laboral y para el desarrollo humano, es una propuesta para todo tipo de poblaciones en Colombia; no obstante, el factor diferenciador en la ejecución de dicha propuesta, siempre será el profesional que acompañe los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera, si nos ubicamos desde el panorama de la población con DPs, somos los maestros en Educación Especial quienes trabajamos a partir de la corresponsabilidad formativa y educativa, para acompañar en la realización de apoyos y ajustes razonables, procedimentales, prácticos y contextuales, para que el abordaje pedagógico y humano esté direccionado al bienestar en la vida de las personas con DPs.

Se hace importante manifestar que el perfil profesional del Educador Especial debe tener las identidades que se han propuesto en el trayecto de esta investigación pedagógica, con el fin de posibilitar el acompañamiento pedagógico de jóvenes y adultos con DPs, a la luz de las realidades, procesos, barreras sociales y educativas en el reconocimiento, los derechos y el bienestar, como aspectos sustantivos que conforman la inclusión familiar y laboral.

## 8 Recomendaciones

Con base a los resultados recogidos en el proyecto de práctica pedagógica e investigativo I, II y trabajo de grado, deseamos sugerir algunas recomendaciones para aportar a la mejoría continua de las dinámicas sociales, educativas, laborales y personales de las personas con DPs en vinculación significativa con las identidades de las maestras y maestros en Educación Especial. Por ello, nuestra primera recomendación es ampliar la invitación a los lectores y comunidad educativa a continuar la apuesta por esta iniciativa desde este u otros aspectos relacionados, con el fin de seguir visibilizando las identidades en los procesos de formación dentro de la Licenciatura en mención, y por ende, sus egresados, con el apoyo a personas DPs que han sido estigmatizadas, categorizadas y vulneradas a nivel social, desde una mirada que solo conoce el sistema de salud como entidad encargada de prestar compañía a esta población. Igualmente, invitamos a los profesionales de Medicina, Psicología y Psiquiatría a conocer y legitimar la importancia del acompañamiento pedagógico de los educadores especiales relacionados al abordaje multidimensional, y los enfoques de educación inclusiva, laboral y de derechos, permitiendo dar sentido al contexto educativo.

Las instituciones de educación superior que dentro de su oferta educativa tienen la licenciatura en educación especial, deberán plantearse espacios específicos para la formación en el acompañamiento pedagógico de las personas con DPs, así como también en las instituciones de educación regular, en el marco de la educación inclusiva, teniendo en cuenta la práctica en sectores de educación no formal, informal y hospitalarios o clínicos, que permitan al profesional desenvolverse a través de herramientas relacionadas al acercamiento y cuidado de sí mismos y de otros; lo anterior, trabajando en torno a temas que posibiliten la valoración de la representación personal (autoimagen y autoconcepto), la capacidad consciente de la gestión emocional, sentimental, comportamental, la toma de decisiones, las percepciones o pensamientos individuales y la creencia en superar diversas situaciones; resultando en un acompañamiento que incluya salirse del papel que otorga la teoría, admitiendo un lenguaje cercano donde se genere una comunicación real y contextual, no centrada solo en las cuestiones técnicas y los formatos, y llegar al rol profesional donde nos concienticemos acerca de que somos seres que sentimos y que esto debería ser suficiente para construir otras formas de conectar, diferentes a la del señalamiento o afirmación del diagnóstico psiquiátrico.

Consideramos que las labores que se realizan frente a la formación laboral y el desarrollo humano son de relevancia y de nuestro reconocimiento. Recomendamos seguir en la búsqueda y la creación de espacios que propongan el apoyo a una mejor calidad de vida de las personas con DPs, buscando la transversalización y el trabajo conjunto. Los convidamos a seguir desarrollando prácticas psicoeducativas, referidas a las acciones de educar e informar a una persona y a su familia sobre su diagnóstico, con el fin de ayudar al reconocimiento de las características y las estrategias enmarcadas en la búsqueda del bienestar; de manera interdisciplinar, enriquecer sus procesos de evaluación desde el enfoque multidimensional para abordar y reconocer todas las dimensiones por las que los aprendices transitan, abriendo las puertas a una educación no estandarizada, que cualifique y garantice la participación activa en sociedad.

Además, es necesario continuar consolidando los aportes pedagógicos y disciplinares del campo de la educación especial y sus prácticas pedagógicas para nutrir y enriquecer desde la pedagogía sus encuentros en el aula, los procesos didácticos, curriculares, evaluativos, de enseñanza y de aprendizaje, evitando la predominancia de una disciplina en específico para evolucionar los métodos educativos, acordes a las particularidades de los aprendices con DPs.



## 9 Discusión

Con este trabajo pedagógico investigativo, queremos reflexionar aspectos sustanciales en torno a las prácticas e identidades del maestro en educación especial en el acompañamiento a personas con DPs, pues nos da la oportunidad de analizar las dificultades o motivos por los cuales hoy en día, hay una escasa producción teórico-práctica e investigativa con relación al tema que nos convoca.

En primer lugar, el motivo relacionado a la poca existencia de estudios realizados sobre DPs en el contexto educativo, ha limitado el hallazgo de información que posibilite tomar acciones de acompañamiento pedagógico con base a las características diferenciales de las personas con DPs, es decir, aquellas particularidades que son propias de estos; por ejemplo, la alteración perceptiva en las relaciones intrapersonales e interpersonales que afectan las realidades cotidianas por la derivación de un trastorno mental, limitando, además, la necesidad de que se comprenda y se visibilice en los diversos contextos y comunidades.

Igualmente, ponemos en reflexión las condiciones actuales sobre la oferta educativa en Colombia, en la que aún no se contempla un plan de estudios que contenga espacios de formación y prácticas sobre DPs. Es en el 2020 cuando se presenta en la UdeA la oferta electiva de una materia sobre “Educación y Discapacidad Psicosocial” ¿De qué manera acompañaremos pedagógicamente a una persona con DPs si el saber específico no se considera dentro del plan de estudios y, desde nuestra formación, se imparten poco las bases fundamentales sobre esta discapacidad? Como también, la manera de construir, dar solidez y reconocimiento a la identidad de maestros y maestras de Educación Especial, en los procesos de educación de personas con DPs.

Otra situación evidente es la desinformación y poca accesibilidad que tienen las comunidades en general al tema de DPs, lo cual ha generado concepciones, mitificaciones y creencias erróneas acerca de la población; una de estas, ha sido el pensar que un trastorno mental es igual a una DPs, dejando de lado el modelo social de la discapacidad que refiere y clarifica los ambientes o entornos como limitantes, separando la condición misma de la causa; además, en ocasiones indican que su terminología es “discapacidades psicosociales”, cuando realmente se refieren a los diferentes diagnósticos psiquiátricos. Si bien sabemos que cuidar la salud mental es indispensable para el bienestar de vida de todas las personas y es responsabilidad propia el buscar la ayuda y los apoyos necesarios, en el caso que hoy nos convoca sobre las identidades ¿Quién

acompaña al maestro en educación especial mientras está acompañando? Con esto argumentamos que el acompañamiento tanto a las personas con DPs como a quienes las acompañan es de suma relevancia en la calidad de los procesos.

Por otro lado, sobreponemos desde nuestra experiencia en la IMGVV, que no hay una sola herramienta para trabajar con las personas con DPs porque cada una de ellas, requiere de unos ajustes diferentes, dependiendo de sus características ¿Con qué herramientas o conocimientos salimos de la universidad para dar atención adecuada en pro de una participación activa? En este apartado mencionamos la construcción y cumplimiento de políticas públicas, que no fueron aquí tratadas, orientadas al Registro de Localización y Caracterización en Colombia, al enfoque diferencial de las particularidades, inclusión laboral, protección social, ejercicio de la ciudadanía, etc.

Para culminar, a nivel metodológico creamos un proyecto pedagógico investigativo con una amplia expectativa, teniendo presentes una cantidad considerable de productos que, con el tiempo y las dinámicas institucionales y personales o propias del grupo de práctica, fueron difíciles de abordar ya que, mientras íbamos avanzando, se confirmaba el extenso y complejo proceso de enseñanza y aprendizaje que trae consigo la DPs. así que, defendemos que el tiempo de realización de esta metodología es de un año, tanto en trabajo de campo como en el análisis e interpretación de esta. También la formación y la práctica investigativa requieren tiempo y exigen conocimiento y disciplina para su aprendizaje, y a su vez, el enfoque hermenéutico interpretativo, precisa un proceso muy riguroso y habilidades de escritura que van más allá de la descripción. Concluimos que la formación y la practica investigativa, es otra arista de las identidades de los y las maestras en Educación Especial y sobre esta, es necesario continuar trabajando, para comprender las formas de hacerlo respecto a personas con DPs.

## Referencias

- Agrest, M., Mascayano, F., de Assis, R., Molina, C., & Ardila, S. (2018). Leyes de Salud Mental y reformas psiquiátricas en América Latina: múltiples caminos en su implementación. *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, 29(141), 334-345.
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2019). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión*. <https://cutt.ly/x4omTFs>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM - 5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Ayala Carabajo, R. (2008) la metodología fenomenológica hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1064 de 2006: por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2013) *Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Decreto 2888 de 2007: Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones*. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/L4yf1fu>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. <https://cutt.ly/z4oYjxl>
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Boletín de salud mental. Análisis de indicadores en salud mental por territorio*. Ministerio de Salud y Protección Social. <https://cutt.ly/V4yfVg5>

- Colombia. Ministerio de Salud. (1993). *Resolución número 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Diario Oficial.
- Comité Departamental de Discapacidad. (2015). *Política pública de discapacidad e inclusión social*. Gobernación de Antioquia. Despacho del Gobernador. <https://cutt.ly/V4gnca5>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://cutt.ly/a4oS5OV>
- Fernández, M., 2010. La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista de derechos humanos- dfensor*, (11), 10-17. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25716.pdf>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 31-55. <https://cutt.ly/T4okbND>
- Fundación Saldarriaga Concha. (24 de octubre de 2018). *Uno de cada 10 colombianos sufre de algún problema de salud mental*. <https://cutt.ly/84ysr8v>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, J. J. G. (2014). La razón sensible, más allá de la razón ética. Un fundamento epistemológico para el enfoque CTSA. *Uni-pluriversidad*, 14(2), 11-15.
- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Instituto Maestro Guillermo Vélez Vélez [IMGVV]. (2019). *Proyecto Educativo Institucional IMGVV*.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Marín, A., Hernández, E., & Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(1), 60-75. <https://cutt.ly/z4oJGSi>
- Núñez, J. (2013). La “medicalización” de la educación. Una mirada sobre la educación. *Padres y maestros*, (351), 40-43. <https://cutt.ly/O4gnXxy>
- Obando, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://cutt.ly/O4ohimp>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. <https://cutt.ly/j4oxb0z>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f.). *Aprendizaje a lo largo de la vida* [Archivo PDF]. UNESCO. <https://cutt.ly/1wqPeYVA>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de acción sobre Salud Mental 2013-2020*. <https://cutt.ly/S4gm0nz>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Abuso de sustancias*. <https://www.paho.org/es/temas/abuso-sustancias>
- Palacios, A. (2008). *The Social Model in the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. *The Age of Human Rights Journal*, 4, 91-110. <https://cutt.ly/A4gQwym>
- Parrilla Latas, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://cutt.ly/14oKXwC>
- Rodríguez Arango, M. (2021). *Niños, niñas y adolescentes (im)posibles. De la infancia psiquiatrizada a la discapacidad psicosocial y a la diversidad psicosocial. Para sentir, pensar y acompañar pedagógicamente* [Propuesta de Práctica Pedagógica y Trabajo de Grado]. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, M., Augé, M., Piattoni, A. M. (Ed). (2019). *Discapacidad psicosocial: una experiencia de inclusión en la comunidad*. Fundación CPI Editores. <https://cutt.ly/i4onp9S>
- Secretaría de Educación. (s.f.). *Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez*. <https://cutt.ly/64oXP7h>
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. *The disability studies reader*, 2, 197-204.
- Soto, S. (12 de abril de 2021). *No era depresión, era capitalismo: psicologización y control social*. El quinto poder. <https://cutt.ly/44gQEts>
- Swain, J. & French, S. (2014). International perspectives on disability. En J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (eds.). *Disabling barriers -enabling environments* (3a. ed.) (pp. 45-52). Londres: Sage.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Educación Inclusiva: abriendo puertas al futuro, 82.
- Universidad de Antioquia. (s.f.). *Perfiles: Perfil profesional del Licenciado en Educación Especial*. <https://cutt.ly/y4oRvCL>

Universidad de la Sabana (s.f). *¿Qué son las redes de apoyo y cuáles existen en Colombia?* Campus Unisabana. <https://tinyurl.com/3pabtads>

Untoiglich, G. (2019). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (Vol. 33). Noveduc.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. IDEA BOOKS.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Vicerrectoría de Investigación. Universidad de Antioquia. (s.f). *Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia*. <https://cutt.ly/p4oLzWP>

## Anexos

<https://acortar.link/3ZGqMz>

### Anexo 1 Diarios de campo

Anexo 1.1 Diarios de campo Mariana Escobar – Carpintería

Anexo 1.2 Diarios de campo Daniela Parra – Hotelería

Anexo 1.3 Diarios de campo Laura Gutierrez - Técnico Asistente Administrativo

### Anexo 2 Talleres realizados con grupos poblacionales

Anexo 2.1 Formato talleres con personas con discapacidad psicosocial

Anexo 2.1.1 Talleres con personas con discapacidad psicosocial - Mariana Escobar

Anexo 2.1.2 Talleres con personas con discapacidad psicosocial – Laura Gutierrez

Anexo 2.2 Formato taller con familias

Anexo 2.2.1 Invitación taller con familias

Anexo 2.2.2 Taller con familias

Anexo 2.3 Formato taller con profesionales

Anexo 2.3.1 Invitación taller con profesionales

Anexo 2.3.2 Taller con profesionales

Anexo 2.3.3 Asistencia taller con profesionales

### Anexo 3 Narrativas biográficas

Anexo 3.1 Formato de apoyo narrativas biográficas

Anexo 3.2 Narrativa biográfica realizada por Mariana Escobar

Anexo 3.3 Narrativa biográfica realizada por Daniela Parra

Anexo 3.4 Narrativa biográfica realizada por Laura Gutierrez

### Anexo 4 Formato consentimiento informado observación participante

### Anexo 5 Formato consentimiento informado entrevista en profundidad

### Anexo 6 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial

Anexo 6.1 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Cartas

Anexo 6.1.1 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Carta invitación  
Coloquio

Anexo 6.1.2 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Invitación a coloquio

UdeA

Anexo 6.1.3 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Invitación Coloquio  
Universidad de Antioquia y HOMO

Anexo 6.1.4 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Invitación Coloquio  
Universidad de Antioquia y IMGVV

Anexo 6.1.5 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Invitación Coloquio  
Universidad de Antioquia y UAI

Anexo 6.1.6 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial - Solicitud de apoyo para  
Evento Académico

Anexo 6.2 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial – Ponencias

Anexo 6.2.1 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial – Ponentes

Anexo 6.2.2 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial – Ilse

Anexo 6.2.3 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial – UAI

Anexo 6.2.4 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial – IMGVV

Anexo 6.2.5 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial – HOMO

Anexo 6.3 Publicidad 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial

Anexo 6.4 Invitación 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial

Anexo 6.5 Planeación 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial

Anexo 6.6 Asistencia 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial

Anexo 6.7 Fotos y vídeo 1er Coloquio sobre Discapacidad Psicosocial

Anexo 7 Página web

Anexo 7.1 Planeación página web

Anexo 7.2 Lanzamiento página web

Anexo 8 Planeaciones acompañamiento de clases

Anexo 8.1 Planeaciones acompañamiento de clases – Daniela Parra

Anexo 8.2 Planeaciones acompañamiento de clases - Laura Gutierrez

Anexo 8.2.1 Planeaciones

Anexo 8.2.2 Actividad de cierre

Anexo 8.2.3 Principios prácticos

Anexo 8.2.4 Conceptos básicos de seguridad en el trabajo

Anexo 9 Formato evaluación multidimensional



Anexo 10 Logo proyecto

Anexo 11 Convocatoria IMGVV