



**DE LA PSIQUIATRIZACIÓN AL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL
DESDE LAS VIVENCIAS Y EL ROL DE LOS EDUCADORES ESPECIALES**

Daniela Gómez Ramírez

Daniel Valencia Ortega

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

Asesora

Mariela Rodríguez Arango

Magíster (MSc) Magister en Educación énfasis en Cognición y creatividad

Licenciada en Educación Especial

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Gómez Muñoz et al., 2023)
Referencia	Gómez Ramirez D & Valencia Ortega D., (2023). <i>De la psiquiatrización al acompañamiento pedagógico y la Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad psicosocial desde las vivencias y el rol de los educadores esenciales.</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



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

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

Inicialmente queremos agradecer a la Universidad de Antioquia por la posibilidad de formación profesional que ofrece desde la Facultad de Educación a quienes con amor y vocación hemos decidido transitar por los senderos de la docencia.

A la Institución Educativa Monseñor Gerardo Valencia Cano y el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo por la apertura y confianza para acercarnos pedagógica y humanamente a su comunidad educativa y posibilitar las reflexiones que suscitan en este proyecto.

Daniela Gómez Ramírez

A mis padres, hermana, mi esposo y mis amados hijos, gracias por ser mi bastón y mi apoyo en este proceso.

Daniel Valencia Ortega

Astrid Yarley Úsuga Rueda, docente de apoyo, Juan Carlos Ceballos, mi pareja y apoyo fundamental, a mi señora madre Rosa Angélica Ortega por su incondicionalidad.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	12
Epígrafe	14
Introducción.....	14
1. Antecedentes.....	16
2. Planteamiento del Problema	29
2.1 Análisis del problema	29
2.2 Justificación	35
3. Objetivos.....	39
3.1 Objetivo general	39
3.2 Objetivos específicos.....	39
4. Marco teórico	40
5. Diseño metodológico.....	49
5.1 Técnicas e instrumentos.....	51
5.2 Observación y entrevistas	51
5.3 Plan de análisis de la información círculo hermenéutico de Van Manen.....	54
5.4 Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural:.....	54
5.5 Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida:	55
5.6 Técnicas de Análisis de Información	55
5.6.1 Categorización y codificación:	55
5.6.2 Asignación de códigos:	55
5.6.3 Ordenación y clasificación:.....	55
6. Consideraciones éticas	56
7. Resultados.....	58

7.1 hallazgos	67
7.1.2 Pensar pedagógicamente de la DPs	67
7.1.3 Sentir Pedagógicamente la DPs.....	72
7.1.3 Acompañar Pedagógicamente en DPs	74
8. Conclusiones	80
9. Recomendaciones.....	84
10. Discusión	86
Referencias	88
Anexos.....	96

Lista de figuras

- Figura 1** Fases hermenéuticas de Max Van Manen IEPB,
- Figura 2** Estudiantes con discapacidad y DPs en la IEMGVC año 2022

Tabla de imagen

Imagen 1	Ubicación geográfica de la IEPB
Imagen 2	Panorámica externa de la IEPB
Imagen 3	Panorámica interior de la IEPB
Imagen 4	Panorámica externa de la IEMGVC
Imagen 5	Panorámica interna de la IEMGVC
Imagen 6	Ubicación geográfica la MGVC

Siglas, acrónimos y abreviaturas

IEMGVC	Institución Educativa Monseñor Gerardo Valencia Cano
IEPB	Institución Educativa Pascual Bravo
TDAH	Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
SIMAT	Sistema integrado de matrículas.
PEEP	Programa de entornos protectores
PTA	Programa todos a prender.
MEN	Ministerio de Educación Nacional.
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DPs	Discapacidad Psicosocial
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
EE	Educación Especial
HOMO	Hospital Mental de Antioquia
MinSalud	Ministerio de Salud
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PIAR	Plan Individualizado de Ajustes Razonables
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UAI	Unidad de Atención Integral
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

La presente investigación parte del modelo social de la discapacidad. Se desarrolla en convenio con la Unidad de Atención Integral (UAI), de la Secretaría de Educación de Medellín en dos instituciones educativas de carácter oficial ubicadas en el barrio Robledo de Medellín; se enfoca en el estudio de las comprensiones de los maestros y maestras en Educación Especial (EE), para el acompañamiento a estudiantes con Discapacidad Psicosocial (DPs)

Se desarrolló desde el paradigma de investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-hermeneúutico; se utilizó la técnica de la observación participante con la finalidad de adquirir la información necesaria para desarrollar la investigación. Se realizaron 32 talleres los cuales tenían un enfoque formativo cuyas temáticas se centran en la población objeto de estudio. Estos talleres fueron orientados a los profesionales docentes, estudiantes y familiares. Se realizó el 1er Coloquio sobre *Discapacidad Psicosocial. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico*, en compañía de instituciones como El Hospital Mental de Antioquia (HOMO) y la Institución Maestro Guillermo Vélez, Vélez (IMGVV). Así mismo, se diseñó un recurso digital como página Web donde se puede encontrar información de interés respecto a la (DPs) y la educación <https://dpsudea2021.wixsite.com/discapacidad-psicoso>.

Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes tienen una comprensión amplia y profunda de su rol pedagógico, en el cual se destacan tres dimensiones principales: pensar, sentir y acompañar. La dimensión de pensar se refiere a la importancia de la planificación y organización de las actividades pedagógicas, la dimensión de sentir se refiere a la necesidad de una actitud empática y de apoyo hacia los estudiantes, y la dimensión de acompañar se refiere a la importancia del seguimiento y orientación pedagógica en el proceso de aprendizaje. En cuanto a la Educación Inclusiva, se resaltarán la importancia de la accesibilidad, la eliminación de barreras, la atención a la diversidad de los estudiantes, etc. Además, se señala la necesidad de una formación continua en el ámbito de la Educación especial para poder desempeñar su labor de manera efectiva.

Palabras clave: Acompañamiento Pedagógico, Discapacidad Psicosocial, Educación inclusiva, Educación Especial, comprensiones de maestros y maestras.

Abstract

This research is based on the social model of disability and the educational research approach of Max Vam Manen 2003 and its qualitative-hermeneutic perspective. It is carried out in agreement with the Comprehensive Care Unit (UAI), of the Medellín Education Secretariat at the Monseñor Gerardo Valencia Cano Educational Institution (IEMGVC) and the Pascual Bravo Institution (IEPB), both of an official nature located in the Robledo neighborhood from Medellín; Said research focuses on the study of the understandings of teachers in Special Education (EE), for the accompaniment of students with Psychosocial Disabilities (PDs), therefore, the main objective is to know the dynamics, experiences and situations around the teaching role in the context of formal education and inclusive education.

To approach and demonstrate the educational realities, the technique of participant observation was used in order to acquire the necessary information to be able to develop the research, it is worth mentioning that in order to know the situation and experiences of students with (PDs), 14 workshops were also held at the (IEMGVC) and 18 workshops at the (IEPB), which had a formative approach whose themes are focused on the aforementioned population under study. Likewise, these workshops were aimed at teaching professionals, students and family members. The 1st Colloquium on Psychosocial Disability was also held. Feeling from Psychiatrization to pedagogical accompaniment, carried out on July 29, 2022 in the company of institutions such as the Mental Hospital of Antioquia (HOMO) and the Institución Maestro Guillermo Vélez, Vélez (IMGVV). Likewise, a digital resource was designed as a Web page where you can find information of interest regarding (DPs) and education <https://dpsudea2021.wixsite.com/discapacidad-psicoso>.

The results indicated that most teachers have a broad and deep understanding of their pedagogical role, in which three main dimensions stand out: thinking, feeling and accompanying. The dimension of thinking refers to the importance of planning and organizing pedagogical activities, the dimension of feeling refers to the need for an empathic and supportive attitude towards students,

and the dimension of accompanying refers to the importance of monitoring and pedagogical guidance in the learning process. Regarding Inclusive Education, the importance of accessibility, the elimination of barriers, attention to the diversity of students, etc. will be highlighted. In addition, the need for continuous training in the field of Special Education is pointed out in order to carry out their work effectively.

Keywords: Pedagogical Accompaniment, Psychosocial Disability, Inclusive Education, Special Education, understandings of teachers.

Epígrafe

La educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma: toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano. Cuando hablamos de desarrollo, también nos referimos a la prevención.. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como objetivo la prevención de los factores que lo puedan dificultar (violencia, estrés, ansiedad, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc.).

La educación emocional en la formación del profesorado
vol. 19, núm.. 3, diciembre, 2005, pp. 95-114.

Introducción

Esta investigación surge desde una perspectiva pedagógica y social ante la necesidad de conocer problemáticas, interrogantes, reflexiones y retos sobre el quehacer de maestros y maestras en Educación Especial para el acompañamiento de niños, niñas, y adolescentes con Discapacidad Psicosocial (DPs) en el contexto educativo de la Institución Educativa Monseñor Gerardo Valencia Cano, y la institución Pascual Bravo (IPB), de carácter oficial ubicadas en la comuna 7 de la ciudad de Medellín.

El interés pedagógico investigativo surge de la propuesta colectiva de siete estudiantes de la Universidad de Antioquia que, en las etapas de formación académica: Práctica Pedagógica I, II y Trabajo de grado, hacen sus primeros acercamientos teórico-prácticos relacionados a la Discapacidad Psicosocial desde el modelo social de las mismas. Estos acercamientos tuvieron una

revisión documental conjunta de aproximadamente 40 trabajos investigativos los cuales se incluyen en niveles doctorados, maestría y pregrado en los que se destaca una ausencia predominante en relación a la DPs y la educación de carácter oficial, ya que su atención ha estado más orientada desde el campo de la salud mental enfatizando sobre todo en áreas como la Psicología y la Psiquiatría. Ésta situación es relevante tanto en la (IEMGVC) como también en la (IPB), y en el sistema educativo oficial, pues el desconocimiento frente a la (DPs), trae consigo ambivalencias en las prácticas pedagógicas, académicas, administrativas y de comunidad, desencadenando situaciones como deserción, bajo rendimiento y desescolarización estudiantil, por lo que se hace necesaria la presencia de maestras y maestros en E.E que aporten significativamente a la inclusión educativa de personas con (DPs), en los sistemas educativos oficiales.

Para llevar a cabo este acercamiento al campo de investigación, a la población y la comunidad educativa en general, se realizaron talleres formativos, encuentros y charlas que priorizan a la DPs y su experiencia educativa acompañada por el maestro y maestra en EE a razón de los sentires y pensares que se tejen alrededor de esta; así como la apuesta y proyección desde el campo de la educación inclusiva y el derecho a la educación. Así, el informe final está estructurado con base a tres categorías: Pensar, Sentir y Acompañar, como resultado de cada uno de los hallazgos de las actividades realizadas en la (IEMGVC) y la (IPB) durante el año 2022

1. Antecedentes

Para nuestro estado del arte o revisión de antecedentes, realizamos un rastreo nacional e internacional (Colombia, México, Costa Rica, Brasil, España, Paraguay, Chile y Uruguay) de aproximadamente 40 trabajos investigativos (artículos de investigación, trabajos de grado de pregrado y maestría,) que oscilan entre 2015 y 2021, identificando las situaciones vinculadas a la formación y rol de maestros y maestras en la atención a la población, programas y servicios pedagógicos orientados a modelos inclusivos, dinámicas realizadas en educación formal y no formal, igualmente, políticas públicas para los derechos y la calidad educativa.

Los aportes más relevantes a esta investigación indican que la discapacidad psicosocial es una categoría actual de discapacidad, que en las producciones e investigaciones, predominan disciplinas de la salud, como medicina, psiquiatría y psicología, demostrando la poca incidencia en perspectiva pedagógica y en contextos educativos, exponiendo el desconocimiento común que se presenta a nivel social, causando situaciones de discriminación, exclusión educativa, deserción escolar y laboral, falta de apoyos a las familias y afectación personal del individuo.

A nivel internacional se toma en consideración las investigaciones realizadas en América Latina, cuyos contextos educativos y gobiernos nacionales direccionan sus objetivos en intereses comunes, algunos con mayor tiempo de recorrido que otros y, quizás, un avance significativo que puede dar cuenta de la reducción o no de algunas barreras alrededor de la educación inclusiva. Por ejemplo, en un estudio realizado por Urrutia (2017), se estableció, desde un ejercicio reflexivo sobre la puesta en marcha de la política inclusiva chilena, una política sujeta a tensiones, incertidumbres por las necesidades de cambio que amerita, y el peso de las representaciones sociales y el sistema educativo. Se trató de un proyecto realizado desde una metodología cualitativa, con análisis de contenido, a través de 378 comentarios online publicados por usuarios de portales noticiosos. Se obtuvo como conclusiones dos valoraciones y argumentos con relación a las representaciones de las diferencias en el contexto educativo asociadas a la representación social (aprendizaje en relación con normas disciplinarias y valoración de proyectos institucionales), y la otra, el derecho a la educación, dando relevancia al aprendizaje y respeto por las diferencias

En ese mismo sentido, un análisis de caso llevado a cabo por Dainez y Naranjo (2015), presenta como:

A pesar de que los diferentes gobiernos de América Latina han impulsado políticas nacionales orientadas a la inclusión educativa de todos los niños independientemente de sus características y condiciones, poblaciones como la de quienes presentan discapacidad continúan sin recibir una educación que propicie su pleno desarrollo individual y social. (p.189)

Adjudicando estas responsabilidades en el desempeño o “incompetencia docente”, su postura analiza el caso de dos docentes, uno de México y otro de Brasil, resaltando que las políticas de ambos países siguen las recomendaciones de las políticas internacionales; sin embargo, presentan tensiones porque las políticas de inclusión “depositan en las escuelas y en sus profesores una gran parte de la responsabilidad por el cambio y la justicia social, sin considerar de manera significativa las condiciones objetivas en que la labor de enseñanza tiene que desenvolverse” (Dainez & Naranjo, 2015, p. 202).

Ambas investigaciones, la de Urrutia (2017) y la Dainez y Naranjo (2015), dan cuenta del enunciado inicial sobre las posibles barreras, ambientes de tensión alrededor del tema de las políticas, y su puesta en marcha, la responsabilidad sobre los actores directamente afectados, la incidencia de las representaciones sociales y su forma de distribución inequitativa de la responsabilidad de la eficiencia de las políticas en los participantes.

En adelante, se presenta un estudio más reciente, retrospectivo y analítico, de Manghi et al. (2020), donde se manifiesta que la educación inclusiva “no es el paso natural que sigue a las prácticas discursivas de las necesidades educativas especiales, sino un cambio de paradigma fundamental que no ha sido reconocido como tal, dado el contexto contradictorio en que se instala” (p.18). Un proceso marcado por un contexto histórico que debe considerarse, siendo abordado como una oportunidad de estudio para gestionar cambios en las prácticas y la cultura de la educación inclusiva institucional.

Las investigaciones o estudios dan cuenta, a través de la historia, sobre cómo alrededor de la inclusión se gesta la asociación al déficit con implicaciones en la flexibilización del currículo y la didáctica, para avanzar en el objetivo de las políticas, paradigmas que en la práctica conlleva la construcción o prevalencia de patrones de interacción social que propician la exclusión. Como conclusión de este abordaje los autores reiteran que:

La inclusión en educación posee un desafío de posicionarse y declararse, como un proyecto en la política cultural de la generación de conocimiento más allá de la idea de diversidad, que colabore en levantar la sospecha sobre posturas políticas y de investigación que justifican decisiones poco coherentes con la inclusión, como pasos intermedios necesarios para lograr una educación y sociedad inclusiva. (p. 19)

Necesariamente, más allá de los lineamientos de una política, se hace necesario tener injerencia en las prácticas y cultura junto con los intereses y necesidades prevalentes de los diferentes representantes o miembros que requieren de una verdadera puesta en marcha de las políticas.

Un estudio realizado en Uruguay y Argentina por Peregalli (2020), brinda un panorama de la implementación de políticas públicas sustentadas en la alianza Estado-Sociedad Civil para garantizar el derecho a la educación en sectores vulnerables.

En estos países se llevaron a cabo “programas puente” y “planes de terminalidad” para que adolescentes, jóvenes y adultos ingresen o re-ingresen a la educación media o finalicen secundaria. Desde una metodología cualitativa este autor comparó la alianza Estado-Sociedad Civil en la cogestión del Programa Aulas Comunitarias (PAC, Uruguay) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs 2, Argentina), comprendiendo sus contribuciones y limitaciones a los procesos de inclusión educativa. Definiendo el estudio de la cogestión como un ámbito relevante para indagar “procesamientos” y “formas efectivas de implementar las políticas”.

Al respecto, señala que:

La cogestión, condicionada por diseños político-institucionales y modos de organización, procesa y crea formas efectivas de la política, contribuyendo a alcanzar los resultados esperados...En tal sentido existirá aprendizaje organizacional en la medida en que éstas aumenten su espacio de acción para mejorar prácticas y resultados. Ello tendrá el desafío de situar en el centro de la gestión a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje ya que la indagación realizada en esta investigación evidencia que determinadas formas del hacer (por ejemplo: contemplar lo “académico y lo social”) contribuyen a generar buenos resultados. (p. 7)

Conclusiones significativas y consecuentes con la necesidad de la consideración e implementación de la política inclusiva institucional que dé cuenta de unas prácticas y cultura a beneficio de los estudiantes, sus procesos de aprendizajes, ajustes, apoyos, entre otros aspectos en relación con el medio o contexto.

Finalmente, se suma a este marco de antecedentes el documento titulado Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad del Ministerio de Educación de Guatemala (2018), documento elaborado por la unidad de Educación Especial de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE) del Ministerio de Educación, en el marco del Proyecto de Implementación de Políticas Públicas en Educación Especial para Personas con Retraso Mental en Guatemala, que contó con apoyo financiero de la Agencia de Cooperación Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), el cual tiene como finalidad brindar oportunidades educativas con calidad, equidad y pertinencia a la población con necesidades educativas especiales. La construcción de este documento sirve como referente protocolario, dado que su realización se basa en las metas de Primaria completa y Reforma Educativa en el aula, contenidas en el Plan Nacional de Educación 2004-2007, y es coherente con la visión general de la transformación curricular.

Se concluye este abordaje a nivel internacional enfocado en Latinoamérica con la presentación de un estudio realizado por Sixto (2020), quien partió de la revisión de la “Ley de Inclusión Escolar” promulgada en 2015 en Chile, con el declarado propósito de transformar el

modelo hacia uno basado en el bien público, y la justificación e instalación de esta política como un caso de transformación en un contexto altamente neoliberalizado.

Concordando con los planteamientos anteriores, ante las muestras de dificultad y tensiones de las políticas que, aunque en un principio tienen como finalidad transformar la educación, en este caso particular de Chile en medio de un contexto mercantilizado, promueve estructuras segregadoras, desde la postura del autor “con el riesgo de transformar a una velocidad insospechada a los establecimientos públicos en guetos, haciendo de esta Ley de Inclusión, una Inclusión «a la chilena»” (p. 18). Puntualiza que, aunque la puesta en marcha de estas políticas se presenta en aras del bien común, requieren un seguimiento cuyo propósito se vea reflejado en las prácticas. En conclusión, que la práctica dé cuenta del discurso que se establece o, en su defecto, presenta el lineamiento político (Sixto, 2020, p.18).

A continuación, se presenta una revisión a nivel nacional de posturas o referentes investigativos en torno a las políticas de educación inclusiva institucional, prácticas, cultura, responsabilidades alrededor de los miembros de la comunidad educativa, de otros agentes inmersos en el proceso y demás factores que en ello conciernen. Un análisis documental llevado a cabo por Guevara y Vélez (2020) para la construcción de un marco legal de la educación inclusiva, partiendo desde el contexto internacional hasta la revisión de los documentos disponibles en Colombia, evidencian que en Latinoamérica y la región caribeña “la escuela viene respaldándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir” (p.97).

El estudio favorece la reflexión sobre otros aspectos o problemáticas que tienen una implicación imperante en la educación inclusiva y que tal vez reducen los avances que se podrían o deberían tener en este ámbito para el país. Presenta cómo las barreras culturales y actitudinales están asociadas con comportamientos discriminatorios entre pares, familiares e integrantes del cuerpo docente, la ausencia de formación docente como referente indispensable para atender los requerimientos particulares del alumnado, el requerimiento de la flexibilidad curricular y su incidencia en los sistemas de promoción y evaluación a partir de la educación inclusiva y,

finalmente, la escases de recursos que favorezcan la atención a la diversidad o, en su defecto, el fortalecimiento de la escuela para la atención de los estudiantes (Guevara y Vélez, 2020).

Importante resaltar cómo para las autoras la efectividad de la inclusión escolar esta mediada por la integración y organización de las acciones escolares, sociales y de la comunidad como garantía para la inclusión y aceptación de la diversidad en el aula, en la medida en que se operacionalicen y realicen las debidas adaptaciones. Lo que requiere una postura clara y objetiva de intervención para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, y el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación, aceptación, reconocimiento y exaltación de las diferencias individuales.

Una investigación cualitativa realizada en el año 2015 a dos instituciones educativas, Colegio Bolivariano y Colegio Normal Superior del municipio de Caicedonia, Valle del Cauca, por Acosta et al. (2018), determina que, aunque las instituciones permiten el acceso a la población de personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla, no se ofrece una educación inclusiva integral debido al incumplimiento de medidas como la asequibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad curricular, lo que se torna un obstáculo para el desarrollo de las capacidades de la población. Una forma más de reafirmar los procesos históricos de exclusión social de los que ha sido objeto la población con requerimientos, ajustes o apoyos para su participación efectiva y equitativa.

El estudio de corte descriptivo, de carácter sincrónico, en el que se privilegió la identificación y el análisis de las condiciones que ofrecían las instituciones, se fundamentó en el método cualitativo, utilizando técnicas de recolección de la información como la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental, sumado a una rejilla de verificación para evaluar el estado de la infraestructura, considerando que la accesibilidad “permite a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que se ha concebido el entorno construido” (Acosta, 2018, p. 122), condiciones básicas dentro del entorno escolar requerido para una educación inclusiva integral.

Otros factores fundamentales por considerar dentro de la revisión de la literatura o lineamientos dentro de la política de educación inclusiva los plantean Posada y Duran (2017), en su estudio descriptivo con diseño mixto de tipo concurrente, que tuvo como objetivo indagar la percepción de los estudiantes, padres y profesores acerca de la cultura y prácticas inclusivas de una comunidad educativa, estableciendo las diferencias significativas en cada uno de los grupos.

Los resultados cuantitativos concluyen que no hay diferencias significativas en la percepción de los grupos sobre la cultura. Esta se desarrolla frecuentemente en la institución; sin embargo, frente a la movilización de los recursos y las prácticas, se establece que los padres de los niños con discapacidad perciben que pocas veces se llevan acciones concretas a favor del proceso educativo de sus hijos, asociado a estudios que afirman que son los padres los que generalmente presentan una percepción más negativa a cerca de las prácticas “debido a que reciben de manera más directa las consecuencias que se derivan de la falta de estas acciones” (Posada y Duran, 2017, p. 187).

En este punto, se considera necesario puntualizar cómo las diferentes investigaciones van presentando una exposición fundamental de los factores y su incidencia en los miembros de la comunidad educativa, que tienen injerencia en los procesos: la política va acompaña en su funcionamiento y propósito de unas prácticas y se ve reflejada en una cultura, siendo tan necesario abordar al estudiantado como a la familia y al equipo de maestros en un ejercicio de interacción permanente que dará cuenta de las políticas en sus avances y desafíos.

Lo anterior guarda relación con los aspectos que presentan Beltrán et al (2015), a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en nuestro país y las medidas adoptadas por España, por ser un país reconocido en la incorporación legislativa del principio de inclusión, presentando como resultados que, aunque Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva, tomando de referente para el establecimiento de sus lineamientos naciones los postulados de organismos internacionales como la Unesco, la brecha sigue siendo significativa.

El ejercicio no está solo en la garantía del ingreso a las instituciones educativas, sino en la permanencia de los estudiantes, junto con las adaptaciones curriculares que respondan y atiendan los requerimientos de cada uno de ellos. Su efectividad requiere de un seguimiento a los procesos y la facultad para atender los que se ameriten desde las necesidades en relación con los objetivos que se tracen.

Lo que plantea o define la educación inclusiva como un proceso, que incluye, como lo expresa el estudio, la necesidad de incorporar un ejercicio de sensibilización social que favorezca el cambio en las estructuras de pensamiento o percepciones que den cabida a la interiorización de inteligencias múltiples, por ejemplo, y, con ello, los aportes a las posturas desde la atención a la diversidad (Beltrán et al., 2015). El estudio realizado a través del análisis comparativo se definió por categorías a partir de elementos claves identificados, estableciendo como fuentes de información documentos oficiales de los organismos que en cada país orientan el servicio educativo, así como la legislación nacional vigente.

En este mismo sentido, Parra (2011), sostiene que los alcances y desafíos de la educación inclusiva y equitativa deben evidenciarse en tres aspectos: el primero correspondiente a una interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales; el segundo, relacionado con la concepción de inclusión como un valor político de la sociedad civil en la lucha por el reconocimiento de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es la educación; y el tercero, desde el cual se considere la existencia de otros factores externos al estudiante como los sociales y políticos.

Estudio a estudio se sustentan las mismas posturas: existen las políticas o legislaciones, pero estas no se visualizan o materializan en las prácticas. Esto mismo se encuentra como resultado del proyecto de investigación "Revisión de la legislación colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", desarrollado entre la oficina del Alto Comisionado en Colombia para los Derechos Humanos y el Grupo de Investigación (De

las Casas), en aras de analizar el concepto de educación inclusiva como modelo jurídico contenido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Al igual que el desarrollo del concepto de Educación Inclusiva desde tres perspectivas: su evolución histórica; su consagración internacional, desde la educación para todos, y la conceptualización y características del modelo mismo.

Finalmente, se describe el contenido de tres documentos cuyo diseño de políticas de inclusión educativa se enfatiza en población de niños o niñas en condición de discapacidad. El primero de estos es el trabajo de Beltrán et al (2015), documento de tesis de grado que planteó como meta general establecer la implementación de la Política de Inclusión Educativa de niños con discapacidad intelectual en la I.E.D Ciudad Bolívar, Argentina.

Se trata de un antecedente que cumple dicha meta en tres momentos específicos: el primero, relacionado con la determinación de la orientación de la Política desde la normatividad que rige la inclusión para personas con discapacidad intelectual, en las categorías de inclusión y discapacidad, desde su relación político-pedagógico; el segundo, relacionado con el análisis de la Política Pública de Inclusión, desde la cual se describen los componentes de los planes de estudio del nivel Básica Primaria del colegio Ciudad Bolívar Argentina, con el determinar aquellos que no incorporan en su estructura los lineamientos de inclusión para personas con discapacidad intelectual. En la parte final las autoras describen los referentes conceptuales y la triangulación de datos, y las adecuaciones en los planes de estudio para la atención de niños y niñas con discapacidad intelectual. El principal aporte de este antecedente se centra en el reconocimiento de la necesidad de la inclusión en educación en estados de regímenes esencialmente democráticos. Al respecto, señalan lo siguiente:

En la actualidad, las dinámicas educativas tienden a la construcción de escenarios cada vez más democráticos, participativos e inclusivos, acentuando que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, esta debe ser garantizada por el Estado teniendo

en cuenta la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia; elementos que deben permitir la inclusión sin ningún tipo de discriminación (Beltrán et al., 2015, p. 41).

El siguiente antecedente es una tesis titulada Apropriación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso López Pumarejo, trabajo realizado por Dolly Viviana Mateus Guerrero (2016), que buscaba como meta general la identificación de la incidencia de la apropiación de la Política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo en los procesos pedagógicos de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva en las aulas regulares del Colegio Alfonso López Pumarejo.

La autora cumple con esta meta en tres momentos específicos: en el primero, describe el nivel de apropiación que los docentes tienen de la Política Educativa de Inclusión; en la segunda, realiza un reconocimiento de los factores que afectan la apropiación de la Política Educativa en cuanto a inclusión por parte de los docentes; en la parte final, determina la importancia de conocer y apropiarse de la política de inclusión con el fin de favorecer los procesos pedagógicos de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva. Al respecto señala:

La Inclusión en Educación es una aspiración y preocupación de todos los sistemas educativos. Es una propuesta respaldada por organizaciones protectoras de los niños, niñas, jóvenes, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas ONU y por la misma sociedad (Mateus, 2016, p. 12)

La anterior recolección de antecedentes da cuenta de la evolución en clave de las políticas de educación inclusiva institucional y sus principales tendencias. Como principal tendencia se ha logrado identificar que el sistema de educación, a nivel general, en todos los países del mundo, viene reconociendo serias falencias estructurales, una de esta correspondiente a su potencial excluyente de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, tanto por condiciones de

discapacidad, como también por factores sociales, culturales, económicos, geográficos, entre otros. Lo anterior entra en consonancia con el trabajo de Acosta et al. (2018), para quienes las instituciones en la actualidad están diseñadas bajo un modelo que se aleja de la educación inclusiva integral, la cual se materializa en disminuidas medidas de asequibilidad, aceptabilidad y de adaptabilidad curricular, por ello, los autores lo refieren como un sistema educativo que obstaculiza el acceso en términos de educación inclusiva desde una educación para todos, por ello lo consideran como un obstáculo para el desarrollo de las capacidades de la población.

Esta es una tendencia que reconoce Guevara y Vélez (2020) al afirmar que “la escuela viene respaldándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir” (p.97), y que coincide con lo señalado por Manghi y colaboradores (2020), al indicar que el mundo se encuentra de cara a un “cambio de paradigma fundamental que no ha sido reconocido como tal, dado el contexto contradictorio en que se instala” (p.18); tendencia que también es reconocida por Urrutia (2017) y por Dainez y Naranjo (2015), al referir que este tipo de políticas inclusivas están sujetas a tensiones e incertidumbres precisamente por las necesidades de cambio.

Como antecedentes se ha considerado la inclusión del material producto de la Colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad, una serie de seis cartillas que, en suma, abordan temáticas fundamentales para la atención educativa de la población con discapacidad. El propósito de esta colección es el siguiente:

La colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad, tiene por objetivo presentar un conjunto de orientaciones tendientes a promover el desarrollo integral, la participación activa y la promoción de los aprendizajes en el proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que favorezcan las trayectorias educativas completas desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2020, p. 5).

En cuanto a la cartilla titulada Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2020a), esta brinda un marco general sobre la importancia de promover la permanencia de los estudiantes. Se presentan estrategias para favorecer dicha permanencia y desarrolla algunos aspectos del Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADe); en cuanto a la cartilla denominada Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación, 2020b), tiene como propósito orientar en la transformación de los Establecimientos Educativos (EE) hacia una perspectiva de la inclusión y equidad en la educación, con énfasis en la población con discapacidad, presentando orientaciones dirigidas a secretarías de educación, directivos docentes, docentes, niños, niñas y adolescentes, familias y a toda la comunidad interesada, acordes con el Decreto 1421 de 2017.

Respecto a la cartilla denominada Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (MEN, 2020c), pretende caracterizar qué es y qué no es discapacidad, mediante el abordaje del concepto actual de discapacidad y la definición de cada una de las categorías de discapacidad reconocidas en Colombia. También expone la caracterización de algunas condiciones que pueden presentar niñas, niños y adolescentes y que, sin ser discapacidad, también los pueden llevar a requerir apoyos y ajustes razonables (p. 9). Con relación a la cartilla denominada Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS) (Ministerio de Educación Nacional, 2020d), esta busca que las Escuelas Normales Superiores (ENS) se alineen a los marcos normativos en términos de promoción de acciones que garanticen la inclusión y equidad en la educación

En cuanto a la cartilla titulada Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes (Ministerio de Educación Nacional, 2020e), el objetivo es ofrecer orientaciones y estrategias a directivos, docentes y docentes de área, de aula, de apoyo pedagógico y orientadores, en pro de

favorecer la participación activa de las familias, particularmente de aquellos con alguna discapacidad, en el marco de la educación inclusiva.

En referencia a la cartilla titulada Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2020f), esta presenta orientaciones y estrategias dirigidas a directivos docentes y docentes de área, de aula, de apoyo pedagógico y orientadores, con el fin de lograr la promoción de la participación activa de las familias en el proceso educativo de niñas, niños y adolescentes, específicamente de aquellos con alguna discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. La anterior colección de cartillas representa un insumo no sólo para alcanzar la educación inclusiva y la atención educativa en la población con discapacidad, sino que extiende su alcance a todas las poblaciones, reconociendo y valorando su diversidad.

Finalmente se hace referencia al resultado del Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación Todas y todos los estudiantes cuentan (Unesco, 2019), el cual planteaba como meta general “construir un entendimiento común y un compromiso renovado para reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de la formulación de políticas de educación, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, las agencias de las Naciones Unidas, los asociados para el desarrollo y el sector privado” (Unesco, 2019, p.2), y desde el cual fue posible abrir una discusión formal sobre cuatro ejes específicos: el primero, relacionado con la necesidad de “formular y adoptar legislación y marcos normativos que sienten las bases para la inclusión y la equidad” (p. 4); el segundo, relacionado con la necesidad de “prestar apoyo educativo de calidad para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje” (p. 4); el tercero, orientado al desarrollo de los “enfoques generadores de entornos de aprendizaje inclusivos y adaptados para todos los estudiantes” (p. 5); y el cuarto, enfocado en la necesidad de “fomentar la cooperación y establecer alianzas multisectoriales para garantizar la inclusión y la equidad en la educación” (p.5).

Las investigaciones incluidas como antecedentes confirman que la educación inclusiva, como una educación para todos los niños y niñas, es un desafío en desarrollo. Los trabajos

involucrados confirman que este es un desafío que posiblemente derive en una transformación de los sistemas educativos, de los currículos para la formación, los cuales deberán diseñarse a partir del reconocimiento de la existencia de barreras culturales y actitudinales que conducen a acciones discriminatorias.

2. Planteamiento del Problema

2.1 Análisis del problema

A nivel general y para el contexto colombiano, la concepción de discapacidad psicosocial - discapacidad mental se encuentra regulada por la Ley 1346 de 2009, la cual ha venido evolucionando de manera lenta en nuestro país; generando en la población una necesidad de conocer de la problemática y de la importancia de generar consciencia y sobre todo crear políticas sociales enfocadas en darle solución y permitir un desarrollo integral dentro de las aulas a aquellos estudiantes con DPs. En razón a lo anterior se observa que para ello hay que tener más acceso a la información y comprensión de las situaciones discapacitantes en diferentes entornos alejándonos de las miradas tradicionales que apuntan a “un modelo mucho más ligado a la tradición médica de la psiquiatría clásica” Agrest, M. 2018. (p. 342). Lo anterior causa un gran cuestionamiento no sólo en los colectivos de personas que no se ven identificadas con el enfoque psiquiátrico, psicofarmacológico y de internamientos, sino, en las familias y profesionales ubicados en áreas distintas de la salud o de perspectivas que abogan por abordajes más sociales, educativos y comunitarios, buscando una atención desde un enfoque biopsicosocial que analice y tenga presente la multidimensionalidad de la vida de las personas y posibilitar procesos de inclusión, igualdad de oportunidades y participación en la vida social en general.

Según políticas y proyecciones educativas en Colombia (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, MEN) Discapacidad Psicosocial es concebida como: “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” (2017 p. 161). En el caso de niños, niñas y adolescentes, puede confundirse, pero también estar asociada a discapacidades intelectuales y del desarrollo, según los trastornos del neurodesarrollo como se denominan desde el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), (Discapacidades intelectuales, Trastorno del Espectro del Autismo-TEA-, Trastornos de la comunicación, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad- TDAH-, Trastorno específico del aprendizaje, Trastornos motores, Trastorno de la Tourette, Trastorno de tics motores o vocales persistente .

En Colombia, las cifras de diagnóstico por salud mental han aumentado sustancialmente en los últimos 10 años. Según la Encuesta Nacional de Salud Mental (2015, Ministerio de Salud y Protección Social) la discapacidad psicosocial es la segunda discapacidad más frecuente, siendo responsable del 21% de la carga global de años saludables perdidos (ONG Fundación Saldarriaga Concha, 2018). El Ministerio de Salud (MinSalud, 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 de Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social, 2015, el nivel educativo es bajo, 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 sólo el 2,8% accedió a una educación secundaria o profesional (p. 25-27). “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).

Es 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, profesionales y prestadores de servicio que se han declarado de carácter privado, ocasionando poco cubrimiento a las poblaciones menos favorecidas.

Desde el ámbito educativo, la educación inclusiva se plantea como la puerta de entrada al desarrollo equitativo y de garantía a los derechos educativos de los niños y niñas, siendo un proceso progresivo y sostenido a nivel municipal y nacional. Según la Secretaría de Educación de Medellín (2018), desde el año 2006 se han implementado diversas estrategias y acciones para garantizar el

derecho a la educación de todos los estudiantes, sin importar su condición o situación. Entre estas acciones, se destaca la creación de la Unidad de Atención Integral (UAI), la cual fue creada en el año 2013 y tiene como “objetivo brindar apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales”. (SEM, 2018).

La UAI es un espacio interdisciplinario que cuenta con profesionales en psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fonoaudiología, entre otros, y que tiene como finalidad brindar atención integral a los estudiantes con discapacidad y a sus familias (Secretaría de Educación de Medellín, 2013). “La UAI se encarga de diseñar y ejecutar planes y estrategias que permitan la inclusión efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.”

En cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil SIMAT, la Secretaría de Educación de Medellín (2018) menciona que desde el año 2010 se han venido registrando de manera general, es decir, caracterizados con o sin discapacidad. Sin embargo, el Decreto 1421 del 2017 establece las disposiciones generales para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad (Presidencia de la República de Colombia, 2017). Y desde allí, se normatiza con obligatoriedad el ingreso claro y específico de cada estudiante según el tipo de discapacidad o presunción diagnóstica que se tenga. También, en este Decreto se plantea la importancia de implementar planes de atención individualizada y se establecen las pautas para el diseño y ejecución de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), los cuales son una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad (Presidencia de la República de Colombia, 2017).

La legislación que sustenta el derecho a la educación inclusiva en Colombia se encuentra en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Además, existen otras normas y decretos que respaldan este derecho, como la Ley Estatutaria 1618 del 2013, a través de esta se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; así mismo tenemos el Decreto 366 del 2009, este reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.

En relación a lo anterior, es menester tener en cuenta que la Ley Estatutaria 1618 de 2013, artículo 11, numeral 1, párrafo k, hace mención a la educación inclusiva en cualquier modalidad educativa y la obligatoriedad de esta durante toda la vida: “asegurar que los 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”.

Para el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) 2010, en Colombia, el acompañamiento integral aún con presencia mayoritaria del campo de la salud, presta servicios privatizados a un alto costo de accesibilidad económica con profesionales y/o especialistas desde disciplinas como la Fonoaudiología, Medicina, Psiquiatría, Psicología y medicación, sin embargo, la presencia de disciplinas sociales y humanas, como Educación, tiene poca participación en términos de atención para la población con Discapacidad Psicosocial (DPS), el rol educativo es una figura difícilmente visible para que profesionales de la Psicopedagogía, Pedagogía Social; hagan parte de la atención, servicios, reconocimiento integral y multidisciplinar de derechos. Como ejemplo de ello, es la falta de formación de maestros y maestras en la atención 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 la Universidad de Antioquia) y ninguna de estas en su pensum, contempla por lo menos una asignatura sobre DPS, para el reconocimiento de sus roles frente 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 recientemente, 2019, la Licenciatura en Educación Especial de nuestra universidad en su versión 03 del plan de estudios, ha contemplado una asignatura electiva denominada “Educación y discapacidad psicosocial”, siendo aún manifiesto el vacío educativo para su abordaje.

Otro ejemplo de la realidad educativa formal comprende que “Las personas con dificultades para relacionarse con los demás y con el entorno” (discapacidad psicosocial) que asisten a establecimientos educativos, según la Secretaría de Educación del Distrito de Medellín, se ubican

en una prevalencia del 114,381 dentro del carácter público: por nivel educativo, menor de 3 años 798, preescolar 2579, primaria 32,911; y en acompañamiento psiquiátrico, menor de 3 años: 77, preescolar 498, primaria 4718 y de 5 a 14 años en acompañamiento psiquiátrico, 808. Estos datos, evidencian una aproximación a una realidad estadística, necesaria de profundizar en torno a realidades sociales y prácticas educativas. Algunas posibles causas frente al aumento de DSP en niños, niñas y jóvenes son de orden biopsicosocial y deben ser abordadas desde procesos y estrategias integrales, 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 2006) “busca que cualquier legislación, política pública o intervención que aborde la problemática de las personas con discapacidad mental o psicosocial, empiece 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. 13). Se hace necesario que aquellas barreras sean eliminadas con el fin de que las personas con DPS puedan ejercer y gozar plenamente sus derechos.

Teniendo en cuenta las condiciones anteriormente mencionadas, se pretende con esta investigación, abordar otro panorama de atención a las personas con (DPs), con un enfoque social donde no solo predomine el modelo de atención psiquiátrica, médica, psicofarmacológica, sino que pueda darse paso a modelos pedagógicos, educativos e inclusivos que posibiliten conocimientos desde 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. Por ende, las preguntas orientadoras son ¿Qué experiencias y dinámicas educativas se manifiestan en el acompañamiento pedagógico de personas con discapacidad psicosocial? ¿Qué comprensiones de DPs tienen los maestros y maestras en Educación Especial en el contexto de educación formal? Para acercarnos a posibles respuestas, queremos indagar respecto a las dificultades que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad psicosocial en lo social y educativo, teniendo claro que en el entorno social se encuentran los mayores obstáculos para cualquier discapacidad, puesto que se evidencian prácticas como discriminación, estereotipos, prejuicios y creencias erróneas

producto del desconocimiento social, docente y muchas veces familiar. Estos procesos excluyentes generan en el individuo emociones negativas que deterioran su condición, su autoestima, su percepción de autoeficacia y ocasionan la aparición de sentimientos desalentadores, dando como resultado la agudización de la discapacidad psicosocial. Finalmente, se espera analizar diferentes estrategias, procesos o alternativas pedagógicas que generan los docentes u otros profesionales para trabajar de manera conjunta en integrar los diferentes apoyos con seguimientos que permitan acompañar pedagógicamente.

2.2 Justificación

La educación inclusiva se ha convertido en una prioridad en muchos países del mundo, y esto ha llevado a que se busque una mayor formación y capacitación de los profesionales de la educación para atender las necesidades y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con (DPs). En este sentido, la presente investigación busca explorar las comprensiones de los maestros y maestras de Educación Especial para pensar, sentir y acompañar pedagógicamente a los estudiantes con esta discapacidad.

En este orden de ideas, de la psiquiatrización al acompañamiento pedagógico y la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad psicosocial desde las vivencias y el rol de los educadores especiales, es un trabajo que se justifica principalmente en las expectativas internacionales de la intervención de las escuelas en cuanto a las políticas de inclusión educativa y equitativa. Se justifica, por ejemplo, en una dinámica alineada a los regímenes democráticos latinoamericanos, desde los cuales se reconoce que la inclusión ciudadana es un derecho irrenunciable en el cual la educación debe ser prioridad.

Se sustenta, además, en los avances normativos internacionales que buscan positivar los beneficios educativos y sociales de la inclusión, que se manifiesta en diferentes documentos que, a modo de

conferencias, acuerdos y tratados internacionales, han sido apropiados por Colombia. (...) por ofrecer una acogida y respuesta educativa a todos los estudiantes sin importar sus características personales, psicológicas o sociales; estos cambios en la conceptualización de la atención a estudiantes con discapacidad se dan en medio del surgimiento de Conferencias, acuerdos y tratados internacionales tales como la Declaración Mundial sobre Educación para todos en Jomtien (Tailandia) en marzo 1990, en la cual se fijan objetivos y condiciones necesarias para asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; la Declaración Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE): acceso y calidad, llevada a cabo en Salamanca (España) en junio de 1994, la cual presenta principios, política y prácticas para la atención de NEE y para conseguir una escuela que responda a los ritmos de aprendizaje de cada estudiantes y el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar (Senegal) en abril del 2000 y en el cual se fija el marco de acción para lograr el acceso y la equidad de todos y todas las personas a una educación de calidad (Mateus, 2016, p. 31).

Adicionalmente, en el contexto nacional, el trabajo se justifica en el surgimiento de Decreto 1421 de 2017, que da cuenta de las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y la participación en eventos formativos correspondientes. Se inicia un reconocimiento de la población existente en condiciones de discapacidad y el aprendizaje de los estudiantes, que dan cuenta de la necesidad de encaminar procesos educativos que favorezcan la transición armónica de los estudiantes y la sana convivencia escolar.

Desde el referente familiar, y desde la caracterización que partió con la población de estudiantes valorados por los maestros con posible condición de discapacidad, algunos con existencia de historias médicas prescritas, se observa por parte de los padres de familia la falta de información y conocimiento de los derechos y deberes de sus hijos y, de ellos, en relación a la atención oportuna ante las entidades de salud, del debido acompañamiento escolar, de la necesidad de actividades extracurriculares que estimulen su interés hacia el reconocimiento y fortalecimiento de sus capacidades existentes. En este sentido, la familia asume que la escuela es un lugar para el

cuidado de los niños, mientras ellos se pueden dedicar a otras actividades y no como un escenario para la formación y aprendizaje de sus hijos.

Por parte de la comunidad, haciendo referencia al trabajo interinstitucional, se evidencia demora en la asignación de citas médicas, las remisiones son tardías, algunas direccionadas a otras ciudades, lo que disminuye la posibilidad de atención y seguimiento del proceso por parte de los padres de familia al no contar con los recursos económicos. De igual forma, ocurre en las situaciones en las que los padres no atienden las orientaciones de la escuela, los casos son remitidos directamente a las entidades de salud, secretarías de salud, e ICBF, pero la atención y respuesta no es oportuna.

Una evidencia de la inexistencia de políticas institucionales inclusivas que presenten lineamientos a seguir desde los componentes del proceso en términos de políticas, cultura y prácticas inclusivas para el fortalecimiento del ejercicio de enseñanza-aprendizaje en torno a las capacidades de los estudiantes. Se hace urgente un cambio en la noción educativa, pasar de la limitación a la noción de capacidades.

Ya lo expresa Moreno (2010) desde la teoría de Nussbaum: enfocarse en “modos de realización de una vida con dignidad humana, que no necesariamente son los típicamente reconocidos por la sociedad mayoritaria (..) Que también conciben formas distintas para realizarse plenamente a partir de distintas opciones, rutas, maneras, escenarios y oportunidades” (p.33).

Los efectos de la inexistencia de políticas quedan evidenciados en la vulneración de los derechos de los estudiantes al enfrentarse a una educación sin estrategias de atención diferenciada, al recibir, en ocasiones, un trato indiscriminado y al no ser reconocidos como un grupo poblacional con características personales, académicas y de contextos particulares, generando apatía y deserción escolar ante la falta de flexibilización escolar, entre otros factores.

En los documentos institucionales no existe una ruta que aporte orientaciones al docente para realizar una valoración pedagógica acorde a un modelo de educación inclusiva ni pasos a seguir frente a la flexibilización curricular o evaluación formativa correspondiente.

Aunque durante las jornadas pedagógicas se abran los espacios para disertar sobre algunas situaciones particulares de estudiantes o sobre maneras de abordarlos, en la mayoría de las ocasiones el docente asume la postura de ayudarlo “dejándolo pasar” o asignando una nota mínima aprobatoria, que no establecen una estrategia justa y pedagógica que le brinde una real oportunidad de participación al estudiante y que éste, a su vez, se vea motivado a ser parte activa del grupo al que pertenece.

Se reconoce el empeño y dedicación de algunos docentes para apoyar a los estudiantes; sin embargo, se plantea la necesidad de revisar y proponer unas directrices enfocadas en la construcción institucional de políticas con fundamentos teóricos ajustados a las necesidades del contexto de los estudiantes, respondiendo al fortalecimiento de sus capacidades y posibilidades y no a un “simple” dejar avanzar en grado como método de ayuda. El proceso estaría enfocado en las políticas desde los ajustes en los documentos institucionales, PEI, plan de estudios, sistema de evaluación y manual de convivencia. La cultura, en cuanto a los ejercicios de toma de conciencia, y, finalmente, las prácticas inclusivas, en relación con la actividad pedagógica y prácticas de aula, en aras de promover ambientes de aprendizajes inclusivos.

Por último, resaltar que esta investigación se justifica por la importancia de contar con maestros y maestras que posean una comprensión profunda de las necesidades y características de los estudiantes con (DPs), y que además cuenten con competencias pedagógicas para atender sus necesidades y potenciar sus habilidades. Pero además que comprenda los nuevos marcos sociales y de derechos en la concepción de la discapacidad, como también de los referentes, proceso, políticas que implica el modelo de educación inclusiva. Asimismo, se considera que es necesario explorar las comprensiones que se tienen de los maestros y maestras de Educación Especial, ya que estos hallazgos y reflexiones puede ser utilizada para desarrollar estrategias de formación y capacitación que permitan mejorar la calidad de la educación inclusiva en las Instituciones Educativas.

Aunque los y las docentes no son quienes dan un diagnóstico, si son un pilar fundamental para analizar el comportamiento de los y las estudiantes en las aulas de clase y en general en el ámbito

escolar, de este modo es posible dar más claridad en la información del estudiante y trabajar en conjunto con quién va a acompañar para hacer la realización de dicho diagnóstico. Uno de los factores que se debe tener en cuenta por parte de los y las educadoras la hora de analizar el comportamiento de los estudiantes, es todo aquello que se refiere a la convivencia de estos con sus pares, cómo se relacionan o interactúan entre sí, o por el contrario si son distantes de sus compañeros o ensimismados. Es importante, tener claro que desde el rol del docente no se puede pretender eliminar la medicalización de los estudiantes diagnosticados, ya que este es un campo netamente de la salud, pero sí es necesario que los y las docente estén al tanto de los posibles efectos cognitivos y actitudinales que estos pueden generar en el estudiante para desarrollar estrategias pedagógicas que ayuden a contrarrestar dichos efectos y además que vayan en función del aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Identificar las comprensiones y experiencias educativas que tienen los maestros y maestras en Educación Especial, en el contexto de educación formal, para el acompañamiento pedagógico e inclusivo de estudiantes con Dps.

3.2 Objetivos específicos

- Reconocer las concepciones de discapacidad psicosocial y su relación en los procesos educativos para el acompañamiento pedagógico integral en instituciones oficiales.
- Indagar e identificar las dificultades que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad psicosocial en lo social y educativo en la Institución Educativa Monseñor Gerardo Valencia Cano y en la Institución Educativa Pascual Bravo.
- Analizar los procesos pedagógicos y educativos desde las Instituciones Educativas y profesionales docentes y no docentes que acompañan la población con discapacidad psicosocial.

4. Marco teórico

Según los hallazgos generales del estado del arte, se debe destacar que los autores realizan un reconocimiento significativo frente a las condiciones que vulneran e invisibilizan las personas que presentan esta condición como la del (DPs), por ello, se mencionan términos como: la inclusión educativa y social, el conocimiento y participación de los profesionales afines como el educador especial y las estrategias de intervención adecuadas en el acompañamiento, apoyo y ajuste a las necesidades o condiciones particulares. (Ver Anexo 1)¹

Es notable la preocupación por fenómenos de medicalización y patologización principalmente, y aunque hay colectivos luchando por la reivindicación de sus derechos, muchos lo hacen desde el daño ya ocasionado en la infancia y adolescencia a través de los tratamientos psiquiátricos y el aislamiento social del que fueron víctimas en algunos casos hasta por años. Las luchas de estos colectivos al día de hoy también impactan la vida de los niños y adolescentes que apenas están iniciando sus procesos formativos.

Analizamos que, al parecer, algo en el comportamiento de los otros que nos perturba, molesta y que se debe intervenir y corregir. Estos comportamientos generalmente son más visibles en la infancia y en la etapa escolar, muchas veces son los maestros quienes hacen la primera detección y “evaluación” y determinan qué se debe intervenir desde el ámbito médico y psicológico. Quisiéramos decir que estas “remisiones” de los maestros, tienen fundamentos y que en todos los casos realmente pasa algo grave pero no es así, conductas infantiles tales como inquietud, falta de atención, dificultad de comprensión de conocimientos académicos, dormirse o impulsividad, son catalogadas en ciertas ocasiones como patologías. Teniendo en cuenta lo

¹ Documento estado del arte

https://docs.google.com/document/d/1zTRXZ8pliG2WDNUSOiANo_HqynYANT8mhYm7izcc2d4/edit

anterior, es en este momento donde el docente debe analizar hasta qué punto es una simple conducta infantil, y donde comienza a ser una característica de la (DPs), Como dice J. Pedro Núñez (2013) en la *“Medicalización” de la educación*: “Por tanto 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),

Para precisar los referentes y categorías conceptuales que orientan la investigación, nos ubicamos en la importancia de los contextos sociales, objetivos personales y políticos, abordados 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 desde el reconocimiento, la participación y protección de su dignidad humana, concretando que la condición de enfermedad o trastornos mentales, no sea un impedimento para el reconocimiento de su actuación legítima. Esto fundamentado desde la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad CDPD (2006) y la Organización de las Naciones Unidas ONU.

Para Agustina Palacio (2015) desde el modelo social y de prescindencia de la discapacidad, los sujetos son excluidos y marginados por su condición física, mental que limita las posibilidades de aportar a la sociedad, y por tanto, la eugenesia y la marginación de las personas con algún tipo de enfermedad mental, son excluidas y segregadas de las comunidades 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” donde es necesario rehabilitar o normalizar para que estas personas puedan ser valiosas y aportar a la sociedad. Y en el segundo (modelo social y de derechos) 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. Shakespeare (como se citó en Ferrante, 2014) plantea 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)

Este modelo, permite que sean validados y reconocidos los procesos políticos, sociales e inclusivos de la población en general con discapacidades físicas, intelectuales, sensoriales y psicosociales, según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF, 2001) y la CDPD (2006). Para relacionar estas nociones de discapacidad con (DPs), se infiere que la categoría **Psico- social** 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 intersubjetivo, el comportamiento social y las conductas manifestadas, como también las estructuras, los sistemas y el funcionamiento humano colectivo. De esta manera, lo psicosocial se apropia de ambos fundamentos para comprenderse desde una visión holística, 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 y discapacidad mental realizada por la CDPD (2006). Así, “La discapacidad psicosocial aparece cuando el entorno no permite a una persona participar de la misma manera que todos a causa de un proceso o antecedente en salud mental” (Arenas y Melo-Trujillo, 2021, p. 71). Esto ha dado como resultado diferentes 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 políticos, culturales, de salud, educativos, laborales, entre otros.

En concordancia, la discapacidad psicosocial, 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 un reconocimiento más humanizado que ha posibilitado un empoderamiento del colectivo de personas con (DPs), sus familias y los profesionales de atención, los cuales reclaman constantemente un cuidado diversificado que no esté anclado a la hospitalización y medicalización. La presencia adicional de profesionales de las Ciencias Sociales, se hizo visible con el devenir del tiempo y los cambios dados, como ya se ha mencionado, permitiendo la participación efectiva mediante “el

reconocimiento y funcionamiento conjunto de distintas disciplinas en dirección a objetivos comunes” (Ruiz y Augé, 2019, p. 25). Este gran paso, permitió 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 para el nuevo paradigma de reconocimiento de derechos.

Con lo anterior, compartimos también el **enfoque de inclusión**, como proceso fundamental para la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales, sin escatimar en las condiciones o particularidades de los sujetos.

Un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (UNESCO, 2005 p. 82)

Tal enfoque, 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 presente en contextos formales y no formales.

Teniendo en cuenta los hallazgos que se han dado y la transformación del concepto de DPS, se observa la importancia de implementar estrategias en procesos educativos y de apoyo psicopedagógico, que desde un punto de vista educativo sea acorde e influenciado por los procesos biológicos, psicológicos y sociales en relación con el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, donde se presentan variaciones en 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 administrativas de las instituciones educativas y los sistemas educativos, donde se ve necesario una visión y prácticas inclusivas, para la efectividad de la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con (DPS).

En Colombia, el artículo 11 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que “establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, ordenó al Ministerio de Educación Nacional reglamentar «(...) 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».

La educación inclusiva, se reglamenta en el Decreto 1421 (2017): “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometa”.

En los procesos y las acciones pedagógicas tanto desde Educación Especial como desde Educación inclusiva, los maestros y maestras cobran gran relevancia. Desde la Licenciatura en Educación Especial de la UdeA, una de sus funciones principales es ser “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” (Perfil del Educador Especial. Universidad de Antioquia. s.f). En este sentido, se vuelve necesario analizar y proyectar procesos y alternativas educativas para estudiantes y en general para las personas con DPs y sus familias, buscando un desenvolvimiento positivo en todos los entornos. La educación inclusiva implica el reconocimiento del derecho fundamental a la educación que tienen todas las personas, sin importar su condición, pretende eliminar cualquier tipo de barrera social, física, cultural o familiar.

La educación inclusiva parte desde la concepción de diversidades físicas, mentales, intelectuales, sociales, lingüísticas, religiosas, sexuales y culturales reconociendo las diferencias de todos y valorando las capacidades de los sujetos, pero también las condiciones de vulneración y exclusión.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2018), se entiende por educación inclusiva. “Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo”

La educación inclusiva, provoca no solo la fácil adaptación de los estudiantes al espacio y a las actividades, sino que también contribuye en cómo estos se desenvuelven en la sociedad, según las palabras de Molina (Como se citó en Campa, 2019)

Es una medida para combatir a través de la educación las problemáticas que se presentan en nuestra sociedad, siendo considerados fundamentales para lograr mejoras en los estudiantes, buscando un cambio significativo en las diversas áreas que componen el panorama escolar, es decir, el área educativa, emocional y social, teniendo presente entre ellas: exclusión social, discriminación y poca accesibilidad de recursos; las cuales, no son controladas adecuadamente y pueden llevar a ciertas consecuencias. (p. 66)

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación inclusiva es una medida de atención a la diversidad que brinda un sentido de pertenencia y bienestar social para lograr un aprendizaje y rendimiento escolar adecuado acorde a las necesidades que presente la persona.

Para lograr esto, la UAI ha servido de ejemplo departamental para garantizar el acceso, permanencia y calidad en los procesos educativos a la diversidad en instituciones educativas oficiales, desde allí se ofrecen acompañamientos pedagógicos, psicológicos y asistenciales mediante la formación y orientación a los maestros y maestras, estudiantes, familias y demás agentes educativos. Su recorrido cuenta ya con 12 años de experiencia desde la Secretaría de Educación de Medellín, donde se gestionan proyectos, procesos, y programas a la población

diversa, generando transformación no sólo en los lugares donde hacen presencia sino también en las demás instituciones educativas formales, no formales e informales como modelo a seguir.

La UAI comprende entonces la Discapacidad Mental Psicosocial, como ellos lo nombran, haciendo énfasis especial a su devenir y localización de enfermedad mental, de la mente, sin embargo, el concepto de “mental” sólo incluye aspectos cognitivos, bioquímicos y sociales, dejando un poco de lado aspectos sustanciales como los sentimientos y las emociones, las cuales juegan un papel fundamental en el desarrollo del ser humano. Como claro ejemplo de esto, el aumento de consultas y atención en salud mental posterior a la pandemia por el COVID-19, ha encendido las alarmas institucionales por el riesgo de deterioro mental y alteraciones psicológicas que pueden o no implicar una situación discapacitante, esto se puede deber a las transformaciones sociales, educativas y económicas antes, durante y después del suceso mundial, lo que significó cambios importantes en la vida cotidiana de los y las estudiantes, así, en la (IEMGVC), hasta el año 2022, se encontraban 24 estudiantes con presunción diagnóstica posterior a la pandemia y con sintomatologías relacionadas a ello, como la depresión y la ansiedad entre las más comunes; para el caso de la (IEPB), 13 estudiantes se encontraban bajo las mismas condiciones.

Si bien la experiencia y el recorrido es sólido como institución prestadora de servicios, que busca la garantía del derecho a la educación para todos y todas. Las acciones de mejora y proyecciones fortalecedoras son siempre bienvenidas para complementar los propósitos de la UAI, de esta manera, el proyecto de investigación y su pretensión, contribuye a la formación e información de los avances y procesos que se están llevando a cabo en las instituciones educativas que cuentan con dicho servicio.

En este orden de ideas, es de gran relevancia destacar lo fundamental que resulta ser el acompañamiento pedagógico, dentro de la educación inclusiva. Ya que las y los profesores están llamados a cumplir un rol determinante en este proceso; ya que sin ellos es casi que imposible lograr en las aulas de clases un resultados real y favorable para todos los estudiantes que presentan (DPs), en el sentido de que son ellos quienes pueden identificar y priorizar quienes de sus

estudiantes requiere este acompañamiento, cabe aclarar que no es solo responsabilidad de los docentes nada más, el llamado también invita a los demás directivos de las instituciones tales como (Coordinadores de convivencia, trabajadores sociales, psicólogos del plantel educativo, padres de familias y compañeros del aula), así mismo cabe destacar que en la evolución histórica siempre ha contado con la función de acompañar a los docentes en la adecuada implementación de las reformas educativas, con el propósito de ofrecer una correcta interpretación y aplicación de estas reformas, de tal forma que, los contenidos académicos a abordar, la formulación de nuevos enfoques pedagógicos, la metodología de trabajo, la intencionalidad de la dinámica áulica, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los beneficiarios sean orientados por estos profesionales según la filosofía que las reformas formulen (Arnaut, 2006; Educación inclusiva en contexto: implementación del Decreto 1421 del 2017 92 Calderón & Barraza, 2015). Para alcanzar esto se pueden realizar acompañamientos mediante talleres, actividades de sensibilización y asesorías para elaborar estrategias, de tal forma que el acompañamiento no se perciba como una fiscalización (García, 2015).

Por otra parte, está la importancia definitiva de acompañar la implementación de los lineamientos establecidos en el Decreto 1421 del 2017, que consiste en facilitar una articulación efectiva entre estos y el trabajo con aquellos estudiantes que requieren apoyos específicos por parte de la institución y sus docentes, teniendo en cuenta la novedad que representa el reto de adecuar el entorno para ello (O'hanlon, 2009); por lo tanto, a lo largo de esta investigación lo que se ha pretendido es comprender los retos y oportunidades que enfrentan las instituciones educativas en la implementación del decreto 1421 de 2017 del MEN de Colombia, para el caso en concreto se efectuaron una serie de talleres en dos Institución Educativas en Medellín, lo anterior con la finalidad de proporcionar beneficios recíprocos para direccionar los procesos de la comunidad educativa, desarrollando acciones afirmativas en su beneficio y mitigando las barreras en la aplicación de la norma, de esta forma se crea en los docentes la percepción de capacidad institucional instalada, evidenciándose en capacidad para implementar efectivamente los lineamientos establecidos en el Decreto 1421 (2017) y así se ofrezcan mejores procesos institucionales para la atención de todos los estudiantes.

En la actualidad, se puede afirmar que se cuenta con la existencia de una guía para la implementación de los PIAR, como lo propone el Decreto 1421 (2017), y aunque desde la publicación del Decreto 366 del 2009, se cuenta con parámetros para la atención de la población en condición de discapacidad, la adquisición de lo que la norma transmite requiere de asesoría profesional constante, para ello es necesario contar con acompañamiento pedagógico como ya antes se mencionó; con el cual los docentes puedan realizar gradualmente la incorporación de las nuevas reformas.

A su vez, el proceso de intervención que se ofrece a los niños en la educación inclusiva debe permitir a la institución educativa, al docente y al padre de familia, cerciorarse de prestar una atención holística y sistémica a la problemática, sin dejar de lado factores de riesgo y factores protectores de vinientes de la historia personal, familiar y cultural del menor, ya que juegan un papel fundamental en su adaptación al sistema educativo y su capacidad de aprendizaje (MEN, 2017a); sinergia que no es sencilla de lograr.

Por lo anterior, la transformación del sistema implica que el proceso de desarrollo, aplicación y seguimiento del PIAR, no solo propicie el acceso de los niños a la educación, sino que a su vez mantenga la permanencia y la calidad al interior de las instituciones educativas al impactar en su responsabilidad social en cuanto a “contrarrestar los factores asociados a la deserción del sistema educativo” (Decreto 1421, 2017, p. 12). Este proceso también busca involucrar a la familia, cuya relación con el colegio se suele establecer en medio de una relación de poder, de lucha, que mantiene a ambos sistemas dispersos y antepuestos; esto provoca la existencia de conflictos y contradicciones frecuentes que no permiten aunar esfuerzos con el fin común de educar con calidad (Guzmán & Martín del Campo, 2001).

Para las instituciones educativas no solo es indispensable contar con planteamientos claros en cuanto al trabajo metodológico y administrativo que deben desarrollar, para la permanencia de los estudiantes, también requieren de sistematización de procesos y herramientas útiles para

desarrollar un trabajo colaborativo eficaz entre familia y docentes (Sancho, 2013). Esta perspectiva no debe limitarse únicamente a la atención de estudiantes con discapacidades, sino que debe ser extrapolada a toda situación que represente Educación inclusiva en contexto: implementación del Decreto 1421 del 2017, dificultades funcionales o de acceso para un estudiante, ya que la participación integral de la familia y los docentes como entes pedagógicos principales en la educación, es fundamental para la calidad educativa de todos los estudiantes (Beltrán, Martínez & Torrado, 2015; Desiderio, 2018) y la importancia que el estado colombiano le otorga a dicha conjunción se ve reflejada en la política nacional en el Decreto 1421 de 2017.

Las entidades e instituciones educativas tienen el deber de atender al requerimiento legal de realizar los ajustes razonables necesarios para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en condiciones de discapacidad, proceso que implica una reforma sistémica de abordaje, que conlleve a la inclusión de estos y otros estudiantes en las aulas convencionales, con los respectivos cambios estructurales en los planes de estudio y estrategias de enseñanza que se requieran (Cala, 2017).

Para asegurar lo anterior, los apoyos específicos implican un trabajo conjunto e interrelacionado de todos los sistemas involucrados en el proceso de educación; esto quiere decir que no solamente se aborda al estudiante como individuo, también debe hacerse partícipe a la institución que lo acoge, a los funcionarios pertenecientes a ella, al ente académico, a sus compañeros de aula, a su familia y a otras instituciones vinculadas en su proceso, puesto que lo que se va a modificar no es la condición individual del estudiante, sino al sistema educativo circundante a esta (Águila, Araya, Von Furstenberg, Ríos, & Paredes, 2016)

5. Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló a partir del paradigma de investigación cualitativa, el cual 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 a los que

se investigará, 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)

En este orden de ideas, para el desarrollo de esta investigación como gran objetivo se estableció conocer la realidad y las vivencias de las personas con (DPs), sus familias y docentes, sus experiencias a nivel educativo y el significado que le dan a estas. Lo anterior motivado en que al conocer dicha problemática de cerca; como profesiones integrales y personas que hacemos parte de una sociedad, se pueda brindar un acompañamiento pedagógico real y efectivo, ya que como futuros docentes desde las aulas estamos llamados a hacerlo y a efectuar la implementación del Decreto 1421 del 2017, para se tiene bien claro la importancia de fomentar acciones reales y eficientes para acortar esa brecha de desigualdad que existe para este tipo de población estudiantil en las instituciones educativas de nuestra ciudad.

En razón a lo antes dicho, se ha considerado que la investigación cualitativa nos permitirá y demanda ser parte de estas experiencias de manera respetuosa y conocer las perspectivas que tienen de sus procesos formativos. Sin embargo, podemos pensar que no se trata de conocer su realidad en sí, sino, cómo construyen esa realidad.

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)

Las prácticas educativas, los actores (personas con DPS, familias y educadores) y los distintos 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. Desarrollamos esta investigación desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico que nos permitió interpretar y dar un significado de estas experiencias, comprendiendo profundamente la vivencia humana.

Como dice Fuster, D. (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)

Busca la identificación y comprensión de la importancia de dichas experiencias, permite comprender los fenómenos de estudio y promover el acercamiento a las personas con DPS, a través de sus experiencias y sentimientos, con la finalidad de encontrar respuesta a sus necesidades.

5.1 Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de información fueron abordadas desde la investigación educativa de Max Van Manen (2003) con el propósito de lograr las comprensiones profundas en las vivencias y experiencias de las personas participantes en este caso del colectivo de personas con DP, así mismo sus familiares, docentes de las instituciones en la cual se enfoca esta investigación y los profesionales de apoyo.

5.2 Observación y entrevistas

La **observación** de cerca procura acercarse 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, las y los maestros en formación e investigadores, procuramos formar parte de la cultura y contexto. La descripción se establece tal como la vive o la ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas

Como primera fase de *Descripción* se pretendió recolectar información sobre las prácticas, costumbres y cotidianidad de la población en diferentes ambientes, principalmente en el educativo, 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.)” Carabajo, R. A. (2008) (p. 412).

Asimismo, se proyectó la necesidad de realizar diferentes **talleres educativos** (Ver anexos 2), mediante técnicas interactivas que comprendiera la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones. Estos talleres, estuvieron orientados en comprender la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones, igualmente la histórico- narrativa que tenga que ver con los procesos,

los acontecimientos y hechos de las personas con DPS. Pues su objetivo principal era que la población con DPS disfruten de estos espacios colectivos donde puedan exponer sus intereses, motivaciones y sentires frente a su realidad. Con respecto a las familias, la cual forma parte de población objeto de estudio, a la hora de poner en práctica los objetivos planteados para esta investigación; se logró poner en contexto sobre la temática, es decir; acerca de discapacidad psicosocial, esto les permitió empatizar con la socialización del tema y de cierta manera les proporcionó a cierto familiares el conocimiento y la confianza para manifestar abiertamente que tiene un hijo o un familiar en su hogar que presenta esta situación.

En cuanto a los docentes y demás profesionales integrales de las cabe destacar, que para ellos se crearon escenarios de discusión y formación en donde se fortaleció su conocimiento acerca la diversidad y la inclusión, y se concluyó que estos espacios siempre son necesarios y que enriquecen y llenan de vivencias a estos profesionales. Se destacó la necesidad de hacer este tipo de capacitación con más frecuencia.

En el proceso de observación, el registro en el diario de campo, se desarrolló a partir del relato pedagógico de las maestras en formación e investigadoras. Obando, (1993) (Ver anexo 3)

Un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes. (p. 309)

Tal instrumento de recolección de información permitió desarrollar la segunda fase propuesta por Van Manen, la *Interpretación*, que, con base al análisis de los apuntes, realiza una reflexión y aporte profundo a las experiencias vividas tanto de los investigadores como de las diferentes personas que aportaron al propósito del trabajo investigativo.

Nuestro enfoque de investigación, priorizó técnicas orales como la narración mediante entrevistas dirigidas a niños, niñas, adolescentes. (Ver anexo 4)

Para Vargas (2012) “La entrevista desde un enfoque cualitativo permite la recopilación de información detallada desde el punto de vista de la persona que informa y comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida”. Por otro lado, según Díaz, Torruco, Martínez, Varela, (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). Hicimos uso de la **entrevista en profundidad** para recoger la interpretación que el sujeto posee con referencia a su experiencia. Esta entrevista conversacional consiguió el significado vivido de una experiencia específica relegando las interpretaciones subjetivas acerca de ello y recoger anécdotas de otras personas, 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 permitieron llevar a cabo una reflexión pedagógica (p.137) según Max van Manen (2003).

Dentro de las entrevistas, realizamos grupos de discusión (**grupos focales**) los cuales “son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” Bonilla, (2017) (p.52), con el fin de escuchar diferentes percepciones, experiencias y sentires acerca de DPS. Los grupos estuvieron divididos en tres subgrupos focales:

1. Con personas con discapacidad psicosocial. Niños, niñas y adolescentes: en temáticas relacionadas con las experiencias, realidades, cotidianidades, situaciones, acciones en diferentes contextos especialmente en el educativo formal y no formal. (Ver anexo 4)
2. Con familia, se abordaron temas relacionados con las concepciones frente a la (DPs), interacciones, roles, expectativas, situaciones, vida en el hogar, el acompañamiento educativo, entre otros.
3. Con profesionales educativos: conformado por maestros y maestras en Educación Especial y otras áreas, sobre sus experiencias y percepciones frente al acompañamiento pedagógico, educativo e inclusivo a la población, los procesos institucionales y del sistema educativo. (Ver anexo 6)

Como parte de las técnicas discursivas, se dio el “1er **Coloquio** sobre Discapacidad Psicosocial. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico” realizado en Julio 29 de 2022, como un evento académico presencial y/o virtual, que permitió la discusión o exposición de ideas, fundamentos, apreciaciones, concepciones y acciones frente al tema central de la investigación, (DPs) y Educación. Para este evento se contó con organizaciones y experiencias académicas internacionales y/o nacionales como la de Ilse Reveca Gutiérrez Ramírez, coordinadora en Red y

del Colectivo Orgullo Loco de México, activistas por los derechos de las personas con discapacidad psicosocial. (Ver anexo 7)

Finalmente se creó una página WEB llamada “Conozcamos la Discapacidad Psicosocial” donde se compartió información relacionada a la DPs y Educación como también el objetivo y la presentación de los 3 proyectos investigativos que integran la línea temática de DPs. Ver anexo 8)

5.3 Plan de análisis de la información círculo hermenéutico de Van Manen

El proceso de análisis parte de la idea de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003: 48). En efecto, “no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido” (Ibíd.). El investigador está interesado primordialmente por el estudio del *significado esencial* de los fenómenos así como por el *sentido y la importancia* que estos tienen. 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. Del mismo modo, es esencial para el investigador comprender, por ejemplo, la idea de la naturaleza del conocimiento-pedagógico, en este caso- y su vinculación con la práctica (Cf. Van Manen, 2003). La fenomenología explora las realidades vivenciales que son poco comunicables, pero fundamentales para comprender la vida psíquica de cada individuo. Para los hallazgos, análisis e interpretación de esta investigación, se retoman dos pasos propuestos por Van Manen:

5.4 Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural: El propósito radica en intentar aprehender el significado esencial de algo. Se trata de efectuar un contacto más directo con la experiencia, tal como se ha vivido. Van Manen (2003) enfatiza en: “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. 96

0a cual se registró en el formato de Diario de Campo por cada una de las sesiones de acompañamiento a las instituciones.

5.5 Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida: La finalidad es integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos, con ello determinamos la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. La información deberá consistir en una descripción sintética pero completa del fenómeno investigado, 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.

5.6 Técnicas de Análisis de Información

5.6.1 Categorización y codificación: Consiste en poner nombre 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. (Ver Anexo 9)

5.6.2 Asignación de códigos: Facilitan el manejo de la información, pueden ser numéricos, letras, colores u otros símbolos, obteniendo las categorías que procede a revisar la información y agruparla por relaciones conceptuales.

5.6.3 Ordenación y clasificación: Se debe seguir el proceso de integración de categorías menores en categorías generales con el fin de identificar la categoría central. Es útil la elaboración de organizadores gráficos que permiten integrar las categorías y captarlas en forma simultánea.

La relación que existe entre cada una de las técnicas se da puesto que no es posible avanzar a la siguiente sin haber concluido de manera satisfactoria la 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 o imaginarios que puedan presentar los investigadores pasan a un segundo plano y se desarrollan por medio de la adquisición de la experiencia otorgada en las técnicas anteriores.

6. Consideraciones éticas

El reto de comprender trasciende al conocimiento de la población con DPs, implica una visibilización y respeto por quienes hacen parte de las diferentes instituciones educativas, implica que desde el enfoque de la educación inclusiva se abra el panorama de posibilidades para que se garantice el acceso, permanencia y calidad educativa a dicha población. Para que esto se pueda llevar a cabo, se debe partir de los principios éticos que promueven las prácticas de enseñanza así 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 10). 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).

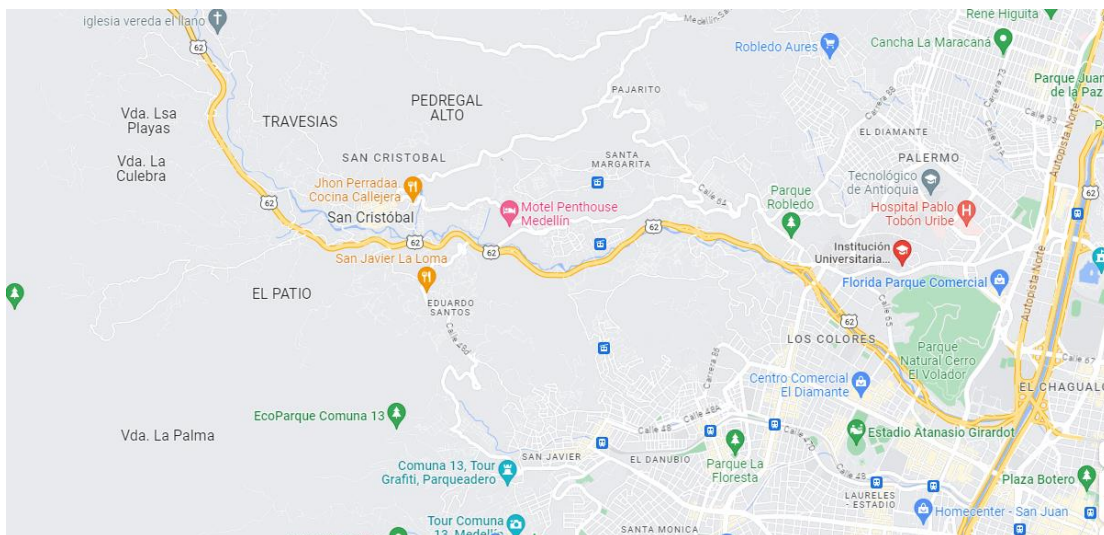
Lo anteriormente descrito, con el fin de hacer del proceso, un asunto confiable sobre la base del respeto y la dignidad de las personas, para poder transmitir, de manera transparente y segura, cada una de las fases que corresponden al proyecto de investigación y contribuir de manera eficaz a la ética 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.

7. Resultados

Con el fin de contextualizar la participación del proyecto investigativo en las instituciones educativas MGVC y IEPB, se realiza una descripción general del desarrollo que comprendió seis meses de actividades de acompañamiento y de observación participante en el año 2022.

Para el caso del IEPB, podemos mencionar que, ubicado en el barrio Robledo de la ciudad de Medellín, correspondiente a la comuna 7 donde históricamente se han vivenciado conflictos y situaciones de violencia por los grupos armados de las zona, lo que ha generado un compromiso institucional por la garantía y permanencia educativa de los niños, niñas y jóvenes ofreciéndoles alternativas de formación y disfrute dentro de sus propuestas educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín , desde su propuesta formal e inclusiva.

Imagen 1. Ubicación geográfica la IEPB,



Fuente. Tomado de google maps.

Imagen 2. Panorámica externa de la IEPB



Fuente. Propia.

Imagen 3. Panorámica interior de la IEPB,



Fuente. Propia.

Cuenta con una página web (<https://www.tecnicopascualbravo.edu.co/>), nutrida de los procesos que se llevan a cabo en la institución desde su horizonte educativo como la gestión administrativa, pero también hacen alusión a los estudiantes con discapacidad mediante un formato visual que describe cada una de las condiciones y características generales. Para caso de la (DPs), para Ministerio de Educación Nacional (2017), se nombra desde la UAI como “aquellas personas-estudiantes que presentan en forma permanente alteraciones de conciencia, orientación, energía, impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad y en las conductas psicosociales, entre otras” (p.1), dando como ejemplo que en la “categoría se incluyen personas con desórdenes mentales expresados en comportamientos o expresiones emocionales inadecuadas, como la esquizofrenia, la bipolaridad, trastornos de ansiedad manifestados a través de trastorno obsesivo compulsivo, mutismo selectivo, psicosis, entre otras” *Astrid Yarley Usuga Rueda Docente de Apoyo UAI (S.f)*

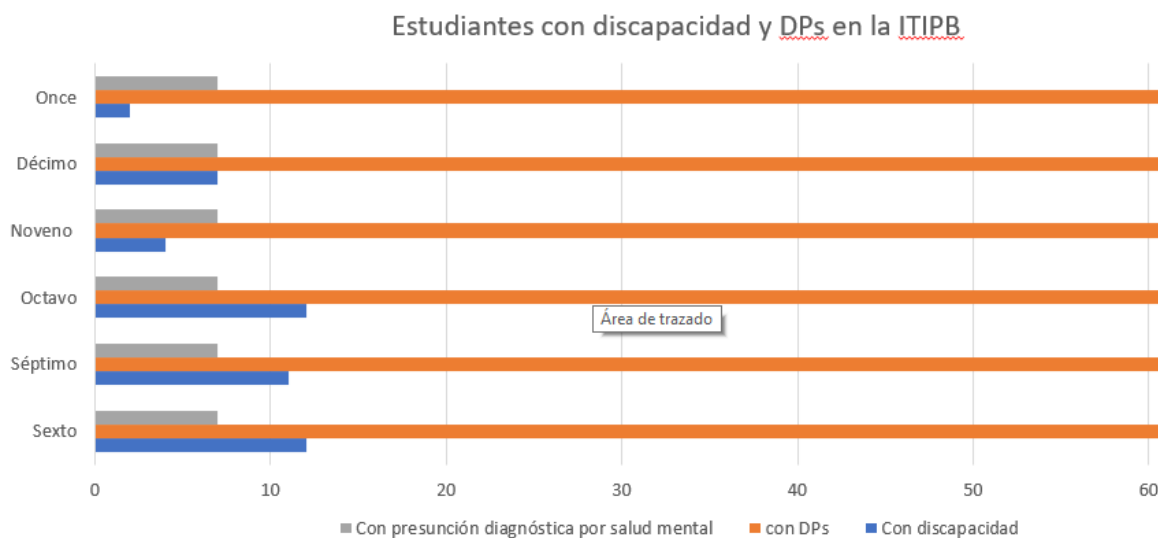
En relación a esta concepción surgen varios interrogantes personales que nos aquejan al momento de concebir la DPs como un desorden mental que está anclado a una expresión inadecuada, puesto que en teoría, ¿cuál o cuáles serían las manifestaciones emocionales adecuadas cuando estamos hablando de niños, niñas y jóvenes en formación básica y media? El interrogante aquí invita a pensar también, cuales conductas o expresiones son o no adecuadas ante los ojos de los maestros y entre estas, qué criterios de categorización e identificación pueden estar presentes en un contexto educativo acompañado por EE.

Más allá de las posibles respuestas, están las distintas interpretaciones que pueden darse a raíz de la falta de una identificación clara política, social y educativa para las personas con DPs, es decir, una concepción sólida que como se manifiesta con otras discapacidades, pueda dar cuenta realmente de la vivencia y experiencia de vida de estas personas; sin embargo, cuesta pensar y evidenciar que apenas en los últimos años, se están haciendo visibles y difundidas manifestaciones y sintomatologías que sirven de insumo para que los investigadores del campo educativo contemplen e integren en sus discursos, prácticas y concepciones.

En la siguiente gráfica se puede evidenciar la cantidad de población con discapacidad en la institución con relación a los casos de (DPs) en el transcurso del 2022, donde se manifiesta una

gran mayoría en la segunda categoría de discapacidad, situación que ha encendido las alarmas institucionales para la atención preventiva y el acompañamiento educativo.

Figura 1. Estudiantes con discapacidad y DPs en la ITIPB año 2022



Fuente: diapositiva institucional para la educación inclusiva de personas con discapacidad.

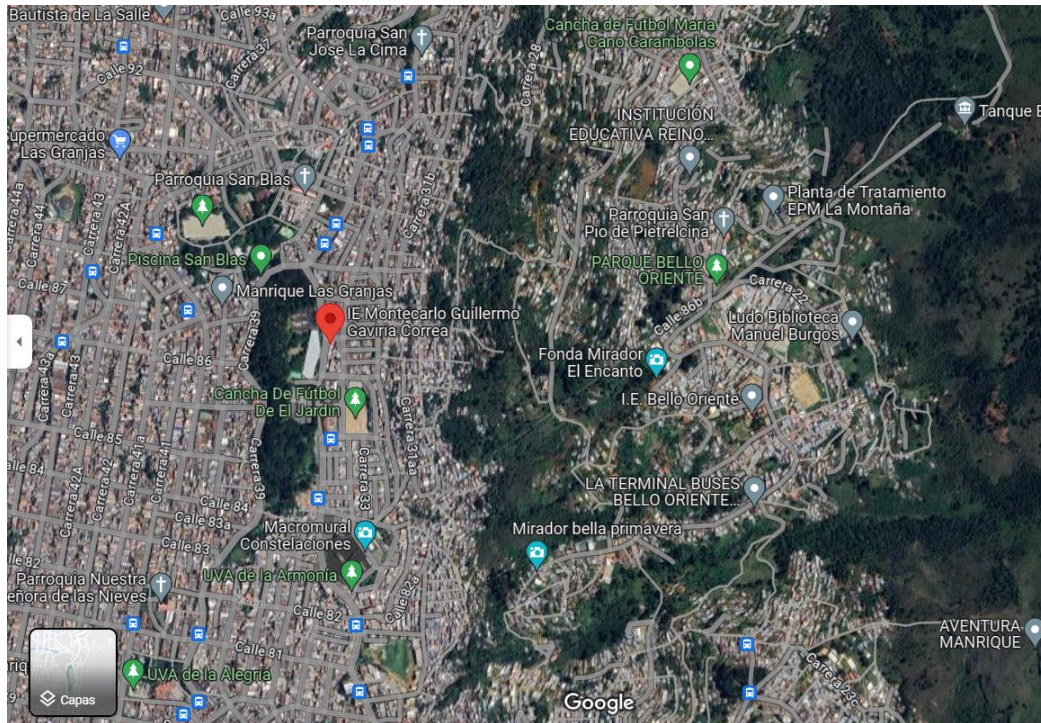
En esta gráfica podemos analizar que los estudiantes con presunción diagnóstica es decir, estudiantes que vienen presentando conductas relacionadas a un trastorno o enfermedad mental, son primeramente identificados por los docentes de aula que son quienes realizan la remisión respectiva de lo que se observa en el aula, sin embargo, el proceso de atención y acompañamiento puede ser tan lento que pueden pasar por toda la trayectoria educativa sin un diagnóstico claro en salud mental, lo que implica que de manera institucional, los insumos y herramientas pedagógicas se puedan ver limitados por la falta de claridad en el acompañamiento que se debe dar y que además, desde la perspectiva administrativa y legal, la falta de un diagnóstico claro y definido, imposibilita que se le puedan garantizar a los estudiantes un PIAR, DUA o ajuste relacionado, lo que evidencia en corto plazo un bajo rendimiento académico y deserción estudiantil.

Como se ha manifestado, la falta de formación en DPs para EE genera de alguna medida cierta dependencia formativa a las recomendaciones dadas en los informes e historias terapéuticas de los estudiantes, pues se acostumbra que en los encabezados finales, se destine un pequeño fragmento en pro de recomendar a las instituciones algunos ajustes que se deben de tener en cuenta. Sin embargo, identificamos que éstos, convergen con las recomendaciones que se le pueden dar a otros estudiantes con diagnósticos distintos como el TDAH. Así se puede interpretar que faltan claridades respecto a las orientaciones pedagógicas a la población con DPs.

Para los estudiantes que ya tienen definido un diagnóstico de DPs, se evidencia que los primeros hallazgos sintomatológicos en las instituciones como la ansiedad, las tristezas prolongadas, las psicosis, entre otros, se pueden manifestar una vez los estudiantes entran en el periodo de la adolescencia, lo que supone unas transformaciones físicas, emocionales, hormonales y mentales que generan retos en las personas. Por ende, aunque se tengan indicios a temprana edad (infancia), se puede concluir que es en la educación media donde mayores casos de estudio e identificación de DPs se encuentran

En el caso de la institución educativa MGVC, está igualmente ubicada en el barrio Robledo, comuna 7 de Medellín y es una institución de carácter oficial adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín, la cual cuenta con la presencia de la UAI para fortalecer sus procesos de inclusión educativa.

Imagen 4. Ubicación geográfica la MGVC



Fuente. Tomado de google maps.

Imagen 5. Panorámica externa de la institución



Fuente: Propia.

Imagen 6. Panorámica interior de la institución



Fuente: Propia.

Cuenta con una página Web (<https://www.iemonsegerardovalencia.edu.co>) que aborda igualmente todo lo relacionado con la gestión administrativa y académica, sin embargo, una vez se

realizaron los distintos talleres formativos en relación a la DP, se dio apertura a una columna llamada “Entorno protector” donde se aborda la definición de Dps, signos de alarma o manifestaciones, las barreras existentes para la población, acciones de prevención y recomendaciones. Ahora bien, la institución no cuenta con información pública respecto a la diversidad de estudiantes con los que cuentan, es decir; no hay un registro que de claridad de cuantos alumnos tienen discapacidad como lo hace la IEPB, en este caso, de manera interna y respecto a los insumos del trabajo desarrollado allí, la educadora especial de la institución manifiesta que: 34 estudiantes cuentan con alguna discapacidad, 24 estudiantes se encuentran en seguimiento por presunción diagnóstica trastorno mental y 21 estudiantes se encuentran ya con el diagnóstico de DP.

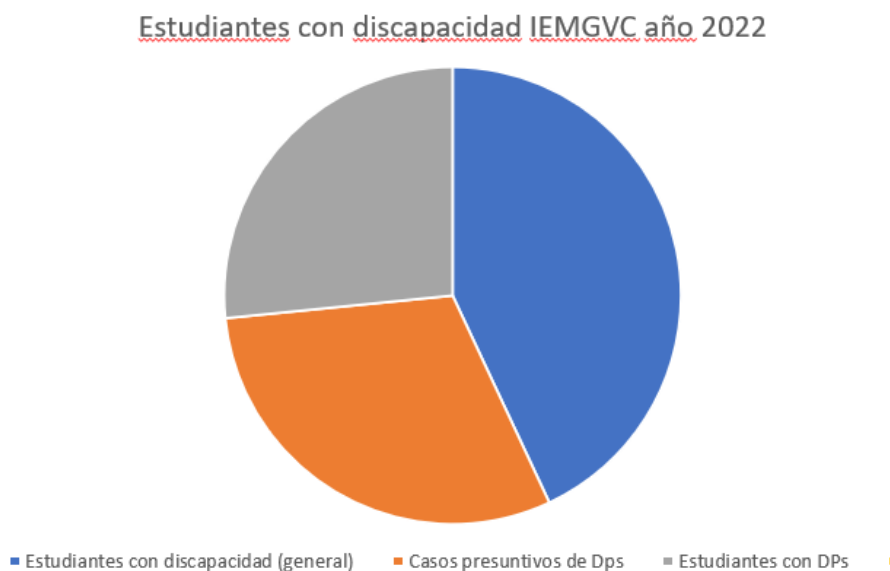
Con esta situación, se puede interpretar que la divulgación de la información se da más desde una recomendación al público en general para el cuidado y prevención en salud mental como parte de las estrategias desde psicorientación educativa, fomentando así mismo un entorno incluyente y protector a los estudiantes con presunción o no en DP, es decir, un espacio donde los estudiantes vean reflejado de manera efectiva el acompañamiento, validación y comprensión sobre la condición que transitan.

Ahora, desde los procesos internos de identificación y prevención se puede interpretar que existe de manera global cierta inconsistencia conceptual y formativa a la hora de reconocer una/s manifestaciones propias de la DP, como lo pueden ser: dificultad para gestionar emociones, irritabilidad, autolesión, agresión verbal y física, síntomas de ansiedad, ideas fatalistas o actitud desmotivada permanente entre otros; pues el/la estudiante que ya ha mostrado los signos de alarma con gravedad anteriormente descritos, es remitido directamente a un proceso de remisión con la entidad de salud, sin embargo, podemos analizar que esto se lleva a cabo de manera tardía en la mayoría de los casos con presunción diagnóstica en DP ya que el estudiante transita por un periodo de tiempo bastante prolongado donde se ven inicialmente implicados los procesos académicos, es decir, bajo rendimiento académico, pérdida o semiescolarización y al hacer el proceso integral de remisión, se identifica que aquellas conductas que para algunos maestros, maestras y directivos eran propias de falta de disciplina, en otras palabras, que incumplían con el manual de convivencia escolar, eran signos de alarma propios de una DP.

Con esto, podemos decir que la falta de claridad respecto a los signos de alarma, no sólo es contraproducente para el psicólogo o el educador especial dentro ambas instituciones, sino también para los maestros y maestras quienes penalizan convivencialmente las conductas desconociendo que estas son alentadas por una condición mental de base y por el contrario, se propician o se promueven con mayor gravedad las manifestaciones que al no ser atendidas, suelen agravarse e impactar otros entornos y contextos del estudiante.

Finalmente, concebimos como parte fundamental del proceso de prevención, una apropiación en la identificación de signos de alarma propios de la DPs y diferenciadores de otras discapacidades o trastornos, así mismo con la formación y capacitación de la comunidad educativa y la transversalización con los profesionales que acompañan a los estudiantes que ya iniciaron el proceso de remisión y de los cuales se pueden obtener recomendaciones para el contexto educativo.

Figura 2. Estudiantes con discapacidad IEMGVC año 2022



Fuente: Información facilitada por la docente EE de la IEMGVC

En la gráfica se puede observar que el porcentaje de diagnóstico por DPs o su presunción, es decir, las primeras manifestaciones leves o moderadas de algún trastorno/condición mental para la UAI, es mayor que el de otras discapacidades y que tiende a aumentar según los indicios que se mencionaban al inicio del proyecto y los efectos postpandemia para la salud mental, de ser así, el aumento marcaría una diferencia sustancial no sólo para la identificación sino también para la necesidad de orientación frente acompañamiento educativo e inclusivo para la población que según las observaciones en ambas instituciones, se han venido atendiendo únicamente desde el programa de bienestar psicorientador pero no desde el componente curricular, académico y convivencial.

Esta información es aportante al proyecto de investigación en cuanto nos expone el alto porcentaje de presencia de DPs en el contexto educativo que de cierta manera y desde las mitificaciones se podía creer que las personas con DPs tenían sus manifestaciones diagnosticas ya en la vida adulta o posterior al proceso de formación básica, lo que desmiente completamente la creencia de que era una responsabilidad de atención y acompañamiento ajeno a las entidades educativas sino al sistema de salud, esto demuestra que las primeras manifestaciones son dadas inclusive desde tercero de primaria y por lo general, permanecen y se consolidan al iniciar la etapa de adolescencia que también hace parte por supuesto, de la formación educativa básica. De esta manera, la corresponsabilidad y el llamado hoy es apersonarnos como EE de una posible problemática de salud pública sino se trabaja de manera interdisciplinar con los estudiantes con DPs, es decir, atender y aprender sobre las recomendaciones que tengan cabida y pertinencia en las instituciones educativas, dadas por los profesionales en neuropsicología, psicología y psiquiatría, entre otros.

7.1 hallazgos

7.1.2 Pensar pedagógicamente de la DPs

Para acercarnos a una posible comprensión de la (DPs), por parte de los maestros y maestras de las instituciones educativas, primero tiene que trascurrir una serie de encuentros, formaciones, informaciones y procesos de sensibilización orientados a la población. Que permita primero, tener

claridad frente a lo que se está abordando y segundo, generar una construcción colectiva de diálogos y saberes comunes que posibiliten visionar las acciones de acompañamiento inclusivo desde todos los procesos académicos, dejando de lado, las ambivalencias frente al conocimiento y reconocimiento de los y las estudiantes con (DPs). Sin embargo, estos espacios deben transversalizar todas las gestiones educativas con las que cuentan las instituciones ya que desde la gestión administrativa se llevan a cabo procesos “inexclusivos”, es decir, intentos por incluir la participación de un estudiante en la escuela, pero aún con limitaciones y barreras muy significativas que contradicen las intenciones iniciales, un ejemplo de esto es la caracterización del SIMAT, en el cual aparecen 21 estudiantes en la categoría de Discapacidad Mental Psicosocial en el (MGVC), que realmente muchos no pertenecen allí porque su diagnóstico prescrito es de TDAH, esta situación se lleva a cabo como requisito institucional por parte de los rectores y está sujeta a una bonificación adicional a las instituciones por parte del Gobierno Nacional para los estudiantes que pertenecen a alguna categoría de discapacidad.

Esta situación deja en evidencia la comprensión que se tiene actualmente sobre la (DPs), pues aún falta claridades respecto a lo que es o no y las diferentes manifestaciones de la misma, como también la diversidad de diagnósticos y patologías alrededor de esta, que si bien son términos y conceptos del campo de la salud, la E.E, debe generar un empalme y acercamiento para así acompañar pedagógicamente desde la integralidad de cada estudiante, lo cual, comprende no sólo procesos cognitivos o intelectuales, sino también lo que respecta a la salud física y mental y su bienestar en el aula.

La evolución del concepto de la evaluación formativa en Colombia permite afirmar que desde la política pública se ha evidenciado la importancia que ésta tiene frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la constante preocupación por transformar la evaluación se ve reflejada en cada uno de los decretos y resoluciones establecidas en su momento, en palabras de Moreno, Triana y Ramírez, (2009), “la evaluación ya no es entendida únicamente como un juicio valorativo sobre un estudiante sino que en ella se empiezan a integrar otros factores que se dan dentro del aula.”(párr.40), es decir que se posiciona ya no como juicio sino como proceso que debe atender, propiciar y avalar cambios significativos en la concepción que se tenía de ella. En el país desde la

década de los años 70, el hecho de establecer la evaluación desde otros modelos y paradigmas permite considerar una dinámica distinta a través de la cual se validen los saberes teórico-prácticos y se establezca la formación de sujetos integrales en el marco de una educación de calidad que responda a los cambios y exigencias de la sociedad local, nacional e internacional.

Así, la función del EE aporta a la clarificación y diferenciación entre diagnósticos a razón de los intereses educativos, es decir, con el único interés de comprender y orientar las acciones pedagógicas e inclusivas que se llevará a cabo, en este caso de TDAH y DPs u otros diagnósticos; con esto, es importante aclarar que desde su función como EE, el objetivo principal es identificar y acompañar pedagógicamente en las aulas aquellos estudiantes diagnosticados pero no para dar juicios de valor, ni diagnósticos en caso de una presunción o un signo de alarma, que como se mencionó en apartados anteriores, es responsabilidad el sistema de salud, en este caso la EPS o seguro quienes realizan el proceso de diagnóstico o presunción diagnóstica concreta.

Con la misma perspectiva, pudimos identificar mediante los talleres educativos para personas con discapacidad psicosocial que se llevaron a cabo en las práctica pedagógica II, semestre 2 de 2022 en las IPB y la IEMGVC, en donde participaron docentes, los estudiantes y las familias que existe cierta negación frente a los diagnósticos de los estudiantes, lo cual ha dilatado los procesos de acompañamiento desde el área de salud y desde lo educativo, puesto que poco asisten a terapias y atenciones por parte de las entidades de salud. Se puede evidenciar que esta situación se deriva de la falta de comprensión que existe en las familias con relación a la (DPs), un ejemplo de esto es la respuesta que da un asistente de familia al taller orientado al conocimiento de la (DPs) y sus manifestaciones (P1). “Yo no sé bien qué es lo que él tiene, pero es muy vivo, a veces si y a veces no se hace el loco”

Otra de las personas participantes (P2). “El sí ha tenido sus comportamientos raros, pero era el año pasado, este ha mejorado mucho, como que se le ha quitado”.

Frente a esta situación, desde el área de la EE se deben abordar espacios de dialogo que desmitifiquen las creencias que se tienen respecto a la población, pues no es suficiente con la presencia del maestros en EE en la institución, sino que se deben crear condiciones generales que

tengan una cobertura general al tema de la educación inclusiva, la cual parte desde el ingreso del estudiante a la institución, como también al seguimiento de procesos que se lleven a cabo en otros ambientes o contextos con el que este interactúa constantemente como los distintos tipos de familias.

Se pudo evidenciar igualmente, una transformación en el reconocimiento que tienen los maestros y maestras de las instituciones frente a la (DPs), esto se dio de manera paulatina mientras se realizaban los distintos talleres que abordaron las temáticas sobre la población, como mitos y realidades en torno a los diagnósticos de Dps, las concepciones y reflexiones personales y las rutas de apoyo y acompañamiento. Los maestros destacan la importancia de formarse constantemente en el área, pues manifiestan que la mayoría de las capacitaciones han estado orientadas a las discapacidades más conocidas socialmente o evidentes frente a la observación de los otros, como la discapacidad intelectual, física y sensorial. De esta manera, el EE debe realizar un ejercicio de caracterización institucional con el propósito de conocer con detalle el tipo de población estudiantil con el que cuentan las Instituciones Educativas en esa medida, proponer y diseñar espacios formativos para que los maestros y maestras puedan encontrar utilidad y claridad frente a las realidades presentes en ambas instituciones.

Los efectos de la inexistencia de políticas quedan evidenciados en la vulneración de los derechos de los estudiantes al enfrentarse a una educación sin estrategias de atención diferenciada, al recibir, en ocasiones, un trato indiscriminado y al no ser reconocidos como un grupo poblacional con características personales, académicas y de contextos particulares, generando apatía y deserción escolar ante la falta de flexibilización escolar, entre otros factores. Se reconoce el empeño y dedicación de algunos docentes para apoyar a los estudiantes; sin embargo, se plantea la necesidad de revisar y proponer unas directrices enfocadas en la construcción institucional de políticas con fundamentos teóricos ajustados a las necesidades del contexto de los estudiantes, respondiendo al fortalecimiento de sus capacidades y posibilidades y no a un "simple" dejar avanzar en grado como método de ayuda. El proceso estaría enfocado en las políticas desde los ajustes en los documentos institucionales, PEI, plan de estudios, sistema de evaluación y manual de convivencia. La cultura, en cuanto a los ejercicios de toma de conciencia, y, finalmente, las

prácticas inclusivas, en relación con la actividad pedagógica y prácticas de aula, en aras de promover ambientes de aprendizajes inclusivos.

Finalmente, un insumo indispensable para la comprensión de la (DPs), en maestros y maestras, fue el evento académico “1er Coloquio sobre *Discapacidad Psicosocial. Sentipensar de la Psiquiatrización al acompañamiento pedagógico*” en cual participó de manera expositiva la UAI, abordando el tema de inclusión desde su propuesta metodológica como estrategias de la Secretaría de Educación, pero también, desde los antecedentes teórico prácticos llevados a cabo a nivel departamental. Ahora bien, los asistentes al evento también pudieron presenciar a instituciones importantes en el desarrollo y comprensión de la (DPs), como lo es el Hospital Mental de Antioquia y la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez quienes, de manera discursiva, expusieron el abordaje y acompañamiento que realizan a la población. Es importante aclarar que, las tres instituciones tienen como objetivo general la protección y la garantía de derechos de la población, bien sea desde el enfoque de salud o desde el enfoque educativo, pero la UAI de manera oficial, realiza la puesta desde la educación formal no sólo desde la disposición de profesionales para los estudiantes, sino también desde la formación de maestros y maestras. Allí se puede analizar que la UAI realiza aun una lectura preventiva de la población con (DPs), desde el abordaje anticipado de los rasgos, comportamientos y remisión de casos al área de psicología, es decir, estudiantes que presenten algún comportamiento aparentemente “anormal” como lo nombraron, pero aún se está trabajando fuertemente para que los estudiantes ya diagnosticados con DPs puedan ser legalmente reconocidos, académicamente acogidos y pedagógicamente acompañados.

Para terminar, es importante mencionar que la UAI al ser una entidad adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín, se rige estrictamente a las directrices administrativas y de esto dependen muchas disposiciones para las transformaciones necesarias que garanticen de manera efectiva el derecho a la educación inclusiva, pues constantemente se pueden ver afectada la continuidad de procesos por falta de contratación a profesionales o convenios vigentes, lo cual perjudica indudablemente a los estudiantes.

7.1.3 Sentir Pedagógicamente la DPs

El sentir pedagógicamente la (DPs), se caracteriza para el grupo investigador como el poder de empatizar y estar en los zapatos de aquellos estudiantes que presentan (DPs). Esto implica conectar con sus emociones, con sus necesidades, comprender desde su percepción los cambios que requiere la educación para que la misma sea más integral, participativa, equitativa para este tipo de la población estudiantil.

En este orden de ideas, cabe mencionar que el aumento de reportes institucionales en salud mental posterior a la pandemia del COVID-19, los cuales han estado basados desde la violencia física, psicológica, acoso y bullying escolar están fuertemente relacionados al malestar social que generan las transformaciones dadas en las propuestas educativas, espacios y disposiciones a nivel mundial. El retorno a la modalidad presencial implica además un esfuerzo físico de desplazamiento y disposición, como también procesos de anticipación importantes para cada uno de los estudiantes que nuevamente se encuentran con distintos tipos de interacción y relación humana. A raíz de esto, las solicitudes de acompañamiento para casos relacionados a la depresión, ansiedad e impulsividad aumentaron; lo que puede convertirse en un antecedente importante de enfermedad mental, derivada de una situación social concreta que, si no se acompaña de manera pertinente desde su integralidad, puede desencadenarse una condición de DPs. Para prevenir dicha situación, es indispensable que el maestro y maestra, conjuntamente con los y las docentes de apoyo y otros profesionales, generen una comprensión amplia de los factores de riesgo que pueden agravar o desmejorar la condición mental presente y para esto, es importante que se haga lectura concreta del desempeño académico, participación y relación social del estudiante en las instituciones educativas como también, adecuaciones que apunten a la prevención de malestares de los cambios más significativo dentro y fuera de las aulas. Para esto, la trazabilidad que brinda la UAI desde las diferentes áreas de acompañamiento posibilita una mejor adaptación y permanencia estudiantil, dando uso de herramientas pedagógicas inclusivas como el PIAR.

Durante el plan de implementación progresiva del decreto 1421, se parte de la iniciación en la realización de los Planes Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se develan diferentes factores requeridos para orientar la institución hacia una cultura de educación inclusiva, que van desde la atención a la diversidad, con la participación de los actores que en ella intervienen, y los ajustes en los documentos institucionales, una ruta de atención necesaria que permita la atención oportuna, pero también la valoración, seguimiento y ajustes necesarios en el proceso. El ejercicio se inicia con una toma de conciencia por parte de la docente orientadora, en el que observa, en primera instancia, barreras actitudinales de los docentes hacia los procesos de inclusión, manifestando estas necesidades de formación docente específica sobre los componentes asociados a la educación inclusiva; así mismo, algunos evidencian altos niveles de desinterés por el desarrollo de estos procesos, basando sus argumentos en las condiciones del contexto, como hacinamiento, debilitamiento de la planta física y escasez de recursos didácticos y/o tecnológicos para realizar una atención diferenciada en el aula, considerados como indispensables para la verdadera educación inclusiva, a partir de sus convicciones propias en relación a los paradigmas frente a la atención equitativa y de calidad de los estudiantes.

En los talleres a estudiantes se pudo evidenciar que éstos tienen conocimiento en su mayoría del diagnóstico asignado en salud mental, sin embargo, no conocen las implicaciones que esto puede generar en su diario vivir, por lo que les resulta más sencillo, conocer el término médico, pero no reflexionar, analizar o pesquisar sobre él, por lo que en el taller de “Soy una persona con Dps” se abordó todo lo relacionado al trastorno mental pero también al reconocimiento y conciencia frente al mismo. Como herramienta de apoyo para dicho conocimiento, se socializó en grupo de estudiantes la página WEB desarrollada desde el proyecto investigativo, para que puedan acceder en cualquier momento e informarse acerca de la DPs y la educación. Muchos de éstos manifestaron no conocer con anterioridad páginas que integraran ambas temáticas, así mismo, los docentes manifestaron la importancia de la página y la necesidad de la constante actualización sobre el tema, aludiendo a la integración de recomendaciones y sugerencias pedagógicas para que estos puedan tomar a la hora de encontrarse en el aula con los estudiantes.

Un hallazgo importante durante los encuentros con los estudiantes fue el identificar que más que el nombramiento o no del trastorno o enfermedad mental, lo que genera mayor resonancia entre los que tiene DPs es la percepción que tienen los demás compañeros y compañeras, es decir las creencias y pensamientos que tiene sus pares frente a la DPs, ya que en repetidas ocasiones mencionaron que por manifestar el diagnóstico dado, muchos de sus compañeros se alejan o evitan relacionarse en los espacios escolares, se evidencia cierto temor frente al desconocimiento de una condición que no es visible, como es la DPs. Esta situación fue identificada en el segundo taller realizado “Qué es la DPs”, cuando uno de los estudiantes manifiesta tener constantemente ideas suicidas e intentos de suicidio, a lo cual varios compañeros hacían preguntas como ¿“en qué momento lo piensas”? ¿“lo vas hacer”? ¿“lo quieres hacer con otras personas” ?, poniéndose en evidencia el poco conocimiento que tiene los jóvenes frente al tema, pero también el temor que sienten al compartir diariamente con una persona que pueden considerar “peligrosa”, por ende, es indispensable que, una vez manifiesta por el estudiante la condición mental, se aborde de manera general una sensibilización y conceptualización social frente a la población para así evitar información errónea que lleven a casos de exclusión.

Finalmente, con el sentir pedagógico de la (DPs), se obtienen grandes enseñanzas las cuales permitirán que los docentes de estas dos instituciones tengan más herramientas sólidas para hacer de la educación que brindan en sus aulas sea integral y sobre todo inclusiva. Por otra parte, la participación de los estudiantes con y sin (DPs), permitió crear espacios de confianza, espacios para conocer al otro, para entender su sentir, llevando estos encuentros a otro nivel, un nivel más íntimo en donde se reconocen las diferencias y se decide abrazarla y brindarle espacio y regocijo.

7.1.3 Acompañar Pedagógicamente en DPs

En el desarrollo de la investigación, desarrollamos y observamos procesos de acompañamiento, en este sentido....

“Quien acompaña el maestro, mientras éste está acompañando la Discapacidad Psicosocial”.

(Docente participante del coloquio 2022)

Las dinámicas y proyecciones educativas pueden o no contribuir a las intenciones que inicialmente se tenían planteadas desde el proyecto de investigación, tanto en el cronograma institucional de la IPB y la IEMGVC, por ende, el alcance de las actividades inicialmente propuestas tuvo que ser ajustadas, modificadas o suprimidas a necesidad, dando inicio en el mes de mayo 2022 y finalizando en el mes de noviembre del mismo año. Por lo tanto, el mayor insumo de información y hallazgos está sustentado en los talleres, en las entrevistas estructuradas realizadas a estudiantes, docentes y familias y grupos focales dirigidos a:

Tabla 1. Talleres y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes en el (IE IPB)

IE IPB		
ACTIVIDAD	CANTIDAD	ASISTENTES
Talleres	13	Docentes, coordinadores, rectores, psicóloga, maestras de apoyo, familiares y estudiantes :7
Entrevistas	1	Estudiantes.

Fuente. Propia.

Tabla 2. Talleres y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes en el (IEMGVC)

IEMGVC		
ACTIVIDAD	CANTIDAD	ASISTENTES
Talleres	10	Docentes, coordinadores, rectores, psicóloga, maestras de apoyo, familiares y estudiantes: 7
Entrevistas	1	Estudiantes.

Fuente. Propia.

En estos se abordaron temáticas relacionadas a estudiantes con (DPs) y la Educación Inclusiva en ambas instituciones, como, por ejemplo, las concepciones, características, rutas o propuestas de apoyo, inclusión educativa para estudiantes con la (DPs), autorreconocimiento, proyecto de vida,

entre otros, sustentados en el anexo 11 y 12. Cabe aclarar que la propuesta inicial de los talleres estuvo estructurada desde un marco general, es decir, abordando la temática pero sin hacer ajustes concretos a la población con DPs según el requerimiento, como también la necesidad de las instituciones en el abordaje de los temas a trabajar, por ende, posterior a la presentación de la propuesta metodológica del proyecto, las maestras de apoyo de las instituciones sirvieron de consejeras frente a los ajustes que eran necesarios, en esa medida, los talleres fueron adecuados para tanto para la IPB como la IEMGVC.

En el caso de la IEMGVC y de la IEPB no se pudo realizar los talleres para los estudiantes con (DPs) como grupo focal (solo con los estudiantes con DPs) sino que se realizaron en los grupos completos dificultando el objetivo de los talleres que estaba orientado en comprender la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones, que tienen que ver con los procesos, los acontecimientos y hechos de las personas con DPS, teniendo en cuenta que por grupo pertenecen 1 o 2 estudiantes con esta condición. La decisión se tomó como “precaución” por el riesgo que se podía dar de que alguno de los estudiantes tuviera un episodio de crisis pues los temas tratados en los talleres tenían que ver con su propio reconocimiento como personas con (DPs) y como mencionaron las docentes de apoyo muchos de estos estudiantes aún no se reconocen como tal. Para acompañar esto grupos focales, las docentes de apoyo de estas instituciones solicitaron apoyo de Psicorietación pues se expresó que era esta área quien podía encargarse de contener situaciones de crisis y manejo del grupo.

Con lo mencionado anteriormente podemos interpretar que el trabajo con los estudiantes con (DPs) desde un principio suscita prevenciones y cuidados. Que cuando pensamos en una intervención con estos estudiantes se generan sentimientos como miedo, temor, prevención como si de cierta manera fuera un tabú. Inclusive de haber realizado los talleres en grupos focales se pensó en un plan de contingencia donde las familias iban a conocer las temáticas de los talleres y de las actividades que se iban a realizar como medida de protección para la institución por si algo llegase a pasar. Otra de las razones se debió a que los estudiantes con (DPs) podían sentirse señalados de participar en los grupos focales, además como se mencionó anteriormente la mayoría de los estudiantes con (DPs) aún no se reconocen como tal y de esta manera no encontrarían sentido para realizar los talleres.

Aún la EE tiene una deuda con los estudiantes con DPs, pues como se ve en lo anteriormente mencionado las docentes de apoyo no se sienten con la seguridad de manejar por completo las dificultades que puedan presentarse con ellos. En este caso el trabajo con los profesionales psicología se convierte en un salvavidas y no una articulación interdisciplinaria.

Para dar cuenta de las situaciones y experiencias vividas en las instituciones educativas, se organiza el plan de análisis y hallazgos a raíz de las tres categorías transversales que inicialmente proponemos en el proyecto de investigación: Pensar, Sentir y Acompañar pedagógicamente.

En la categoría de Pensar se encuentran las concepciones de los maestros y maestras respecto a la (DPs), antes, durante y después de la ejecución de los talleres, así como sus percepciones y conocimientos frente a la misma. En la categoría de Sentir, están ubicadas las experiencias y vivencias de los niños, niñas y jóvenes con (DPs), en el contexto educativo, finalmente, en la categoría de Acompañar, se encuentran los procesos y acciones pedagógicas orientadas a la educación inclusiva como también, el acompañamiento y presencia que realizan las familias a dicho proceso.

Una característica en común que se pudo evidenciar en los estudiantes con DPs o presunción diagnóstica de trastorno mental, es que los ambientes en los que también habitan fuera de la institución, como sus hogares, cuentan con dinámicas económicas complejas, pues la mayoría se encuentran en un estrato socioeconómico 1 y 2 y solo un 30% pertenecen al estrato 3, lo que indica que las condiciones de pobreza o escasas económicas vulneran doblemente las personas con DPs al incidir en su calidad y bienestar de vida de los estudiantes y a la solvencia de necesidades básicas. Así mismo, se pudo corroborar que dichos ambientes están permeados por dinámicas de violencia física y psicológica familiar, lo que en definitiva es un agravante a la condición de salud mental de los estudiantes.

Si bien, desde el rol del maestro o maestra en EE, poco se puede intervenir de manera directa en los hogares, ya que es más correspondiente al acompañamiento de Trabajo Social o Psicología, si se pueden llevar a cabo acciones que identifiquen y medien pedagógicamente en las condiciones y no se vulneren sus derechos e interfieran con la participación y permanencia estudiantil de los

niños, niñas y jóvenes, por ende los talleres realizados a familias fueron una estrategia valiosa e importante para conocer de cerca las realidades que transitan en los hogares como también las comprensiones que se tiene acerca de la DPs y de manera preventiva, realizar recomendaciones y sugerencias en cuanto al apoyo que requieren las familias.

En relación a lo anterior, se comparten la posición (Porter & Towell, 2017). Quienes afirman que para que la EE, se logre de manera integral se requiere de tiempo suficiente para realizar las incorporaciones dentro del aula, así como también se requiere tiempo para que todo el sistema funcione en concordancia con las reformas efectuadas; así mismo afirman que se requiere la incorporación y articulación de todos los actores del proceso educativo, por lo que familias, estudiantes, docentes, rectores, responsables de las políticas públicas, líderes de las comunidades y cualquier otro miembro de la sociedad en la que la institución se encuentre inmersa, deben estar involucrados y comprometidos, tanto con la filosofía de la educación inclusiva como con los cambios que se introduzcan al sistema.

Respecto al acompañamiento educativo, existen dos comprensiones importantes de leer desde los distintos agentes que participan en su proceso. En primer lugar, desde el MEN, aún no hay claridades frente a las orientaciones pedagógicas para población con (DPs), lo que limita considerablemente las prácticas educativas en las instituciones de carácter oficial que poco tienen claridad hacia la inclusión de la población. Desde el proceso de admisión se denota un desconocimiento general que como se ha mencionado en el desarrollo del proyecto, ni siquiera cuentan con una caracterización definida en el SIMAT que reconozca y acoja sus necesidades y se tengan presente a la hora de su escolarización. Esta situación complejiza la comprensión de la DPs por parte de los agentes educativos, puesto que existen ciertas resistencias frente a la atención que se debería dar en las instituciones educativas, ya que suponen, debe ser un tema abordado únicamente desde el área de Psicología y que, en los asuntos relacionados al desempeño académico, el estudiante escasamente demuestra una barrera significativa porque muchos no se encuentran en bajo rendimiento académico lo que traduce para estos, una normalidad en el desarrollo estudiantil, sin embargo, se logra evidenciar que si bien, los estudiantes no presentan dificultades evidentes en la adquisición de competencias académicas, las dimensiones más afectadas cuando presentan

alguna condición mental, son el estado anímico, motivador, social, y cognitivo que a larga son signos de alarma a posibles deserciones estudiantiles.

En este caso, el trabajo conjunto desde el área de EE y Psicología, es indispensable para construir de manera cooperativas las estrategias más pertinentes para los estudiantes, sin embargo, para el caso de los demás docentes se logra hallar que las responsabilidades y cargas académicas en estos han servido de excusa o argumento para desligarse de la pertinencia y formación sobre la población con (DPs), pues asumen que deben ser temas y situaciones abordadas únicamente desde el área de Psicología y por ende no se le da la importancia suficiente.

Así, la comprensión del acompañamiento pedagógico parte desde los roles y figuras de quienes acompañamos, pero también de las funciones que corresponden en su desarrollo, es decir, el trabajo con la población con (DP)s no puede estar adherido a la presencia o no de un EE, sino que debe garantizarse de manera conjunta con los demás agentes educativos; esta claridad, fue reiterada en distintos encuentros y ocasiones, pues el personal docente, aún depende considerablemente de la presencia de profesionales de Psicología y de EE para el diseño y ejecución de sus clases, sin embargo, parte desde el desconocimiento que se tiene de la población y los mitos alrededor de esta cuando se expresa en la siguiente idea: “ellos no aprenden por estar perdidos pensando en cosas del más allá” (relato de una maestra de secundaria).

Para finalizar, se logra evidenciar que las comprensiones sobre la DPs poco a poco han evolucionado desde el enfoque de atención en salud al campo pedagógico, haciendo apertura a otras formas de acompañar y otras profesiones dispuestas para esto como lo es el EE, el cual desde su rol fomenta las prácticas inclusivas y encamina el quehacer de los maestros en general para pensar en el bienestar de los estudiantes en ambas instituciones educativas.

Se puede mencionar que las diferentes muestras de resistencia al acercamiento con la población con DPs parte más desde el desconocimiento que desde la negativa al acompañar educativamente, es decir, los maestros y maestras inicialmente se mostraban más dispersos y desentendidos cuando se abordaba la necesidad de formarse en temas relacionados a la DPs tanto de estudiantes como de los mismos maestros, y al finalizar el desarrollo de las actividades en las

institución, la participación de estos mejoró considerablemente, hablaban del tema con mayor pertenecía y consultaban la información que aun desconocían, la asistencia a los talleres aumentó y todo con el propósito de mejorar su quehacer.

El acompañamiento pedagógico contribuye al desarrollo profesional de los directores de los centros, de los técnicos distritales y de los docentes. Lo esencial es la posibilidad de analizar con el apoyo y la asesoría del acompañante las prácticas cotidianas en aras de cualificarlas, bien sea en busca de un cambio o de potenciar aquello que se realiza de buena manera.

Mediante el acompañamiento pedagógico, los directores de los centros educativos encuentran los fundamentos de su gestión y articulan las dimensiones de esta en la perspectiva de la mejora institucional. De allí que el acompañamiento pedagógico a las escuelas a través del apoyo y la asesoría a sus directores requiera de procesos de autoevaluación institucional.

El acompañamiento pedagógico en este nivel no puede ser un proceso externo, dependiente de las intencionalidades del acompañante. El propósito debe ser el cambio y la mejora institucional además de una mayor conciencia sobre los fundamentos pedagógicos de todo aquello que realiza un director de centro en la perspectiva de la calidad y la equidad educativa.

8. Conclusiones

Con las experiencias anteriormente descritas, podemos identificar que las diferentes comprensiones sobre (DPs), están fundamentadas en la experiencia educativa de los maestros y maestras en general

y a la disposición formativa y de capacitación a la cual tienen la posibilidad de acceder. Sin embargo, es importante mencionar que la responsabilidad misma del acercamiento y conocimiento a la población de interés no está sujeta a una motivación personal por el abordaje de la misma, sino por la necesidad inmediata de tener claridad para el trabajo pedagógico con los y las estudiantes con DPs. Esta situación está rodeada de disposiciones administrativas que transitan desde los recursos económicos y de contratación para el caso de la UAI como unidad prestadora de servicios, como también de la filosofía y orientación institucional para garantizar la educación inclusiva a la población.

Así mismo, podemos identificar que, si bien las acciones que más le han puesto empeño han sido las de prevención y anticipación, los maestros y maestras en general se muestran confusos y desorientados frente a los casos de estudiantes con (DPs), que constantemente presentan en los espacios de clase crisis y descompensaciones psicológicas que alteran la dinámica educativa y genera zozobra e inquietud acerca de ¿cómo acompañar pedagógicamente a un estudiante mientras está en un estado de crisis? ¿cuál es mi papel en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para el estudiante con DPs? Son interrogantes que surgieron a los casos acontecidos en las aulas de clase y que los maestros relataron en los talleres realizados en las instituciones, por ende, asumir la educación y el derecho a la educación de estudiantes (DPs), supone trabajar en los maestros un reto que requiere precauciones y cuidado, ya que los profesores temen que los alumnos puedan presentar una crisis durante las clases, por lo tanto, hasta que esta situación no se desmitifique, seguirán existiendo un tabú en torno al trabajo a lo que significa (DPs), y sobre todo, acerca de los procesos y acciones del acompañamiento pedagógico.

Otra situación que distorsiona una comprensión clara sobre la (DPs), en educación, es la falta de orientaciones técnicas y administrativas sobre la población, pues no es suficiente con las adecuaciones de una herramienta para la inclusión como lo es el PIAR, si realmente la comunidad educativa poco está apropiada de lo que es e implica la condición de salud mental. Y sus consecuencias en la (DPs), además de desligar estrictamente un compromiso de carácter intelectual cuando hay evidencias importantes de la no correlación obligatoria de trastorno mental asociado a

una dificultad o bajo desempeño para el aprendizaje y el derecho a la educación. Igualmente, desde el MEN y la Secretaría de Educación de Medellín, se deben realizar encuentros de diálogos y conversaciones entorno a la DPs con el propósito de que en esta instancia se logren un abordaje teórico práctico para la población y así ofrecerle una información veraz y concreta a las instituciones educativas que constantemente están en busca de respuestas; para esto, reconocemos los esfuerzos y disposiciones que realiza la UAI como intermedia en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas, pero también en las pretensiones y directrices nacionales por las Secretaría de Educación.

El aumento de reportes y casos relacionados a la salud mental postpandemia, es una corresponsabilidad interinstitucional que debe asumir igualmente la educación mediante las instituciones educativas, pues los estudiantes pasan gran parte de su tiempo dentro de las instalaciones, lo que genera un ambiente cotidiano y recurrente donde surgen todo tipo de dinámicas y relaciones, por ende, el trabajo mancomunado entre la educación y el área de salud mental como la Psicología son indispensables para abordar dicha problemática y generar condiciones más amenas para el bienestar psicológico y educativo de los niños, niñas y jóvenes.

Sobre la comprensión de (DPs), que tienen los niños, niñas y jóvenes, podemos decir que está fundamentada a raíz del diagnóstico clínico y su terminología, es decir, el nombre del trastorno mental, pero cuenta con muy poca profundización en relación a las implicaciones, manifestaciones, sentires, y experiencias a razón del diagnóstico. De esta manera, desconocen su devenir, las posibles causas o situaciones que agravan el trastorno mental, las formas de prevenir, los tipos de acompañamiento a los cuales pueden acceder y sus rutas de atención, entre otros. Se puede concluir que esta situación se debe además por la resistencia familiar sobre el diagnóstico dado, pues muchas familias aún desconocen la (DPs), creen que puede ser una condición transitoria o que simplemente el diagnóstico dado es completamente errado, lo que limita considerablemente un proceso de aceptación y autorreconocimiento por parte de los estudiantes, especialmente los que se encuentren en grados superiores y pueden interpretar de manera más clara toda la situación.

También, en relación con el contexto familiar, podemos concluir que los factores de riesgo como la violencia intrafamiliar, condiciones de pobreza y falta de acceso a los recursos básicos, pueden ser un agravante al deterioro manifestado de salud mental, lo que puede implicar a corto y mediano plazo una condición de (DPs).

Una de las conclusiones más importantes que logramos ratificar en los discursos y conversaciones dadas dentro de las instalaciones educativas a los maestros y maestras, es la relación o no que existe entre la (DPs) y la discapacidad intelectual o el compromiso cognitivo para el desempeño académico, pues se enfatizó en repetidas ocasiones que no todo trastorno mental que derive en una (DPs), implica una deficiencia en el desempeño de actividades y participación educativa, es decir, que los estudiantes con (DPs) no necesariamente deben tener barreras o limitaciones significativas para la enseñanza y el aprendizaje, ya que no están implicadas sus funciones ejecutivas y/o cognitivas.

En el caso de las instituciones educativas, ambas cuentan con maestra de apoyo, no necesariamente formadas en (EE), que generan esfuerzos para garantizar la inclusión educativa y a la población con (DPs), sin embargo, dichos esfuerzos están puestos en los maestros y maestras de las diferentes áreas de saber, pues allí es donde se realiza el acompañamiento pedagógico día tras día y por ende, deben ser estos quienes tengan conocimiento y comprensión de la (DPs), pero además el apoyo que pueden recibir en el trabajo conjunto con el área de EE y la Psicología, donde el primero, puede disponer de recursos y formas que incluyan de manera efectiva la participación de los estudiantes en las distintas áreas, pero también en el desarrollo armónico de los demás ambientes y situaciones educativas, y el segundo, pueda servir de apoyo y orientación emocional y mental para generar ambientes cálidos y de bienestar a los estudiantes. Desde aquí, la comprensión de la (DPs) y su acompañamiento y no está sujeto a las figuras de apoyo como EE o la Psicología, sino que parte del reconocimiento y apropiación de toda la comunidad educativa y en este caso, de los maestros en general.

En términos generales y con base a los antecedentes investigativos del proyecto, podemos concluir que la poca información encontrada respecto a la (DPs), y la educación formal,

corresponde al apenas asentamiento de los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas oficiales, o más bien, al reconocimiento que se le está dando actualmente a la población y la salud mental en general, es decir, muchos de los estudiantes se encontraban desescolarizados o en instituciones no formales orientadas a la atención en salud mental y/o terapia conductual porque no habían directrices o normativas que los integrara dentro del sistema de educación formal como una población constitucionalmente reconocida. Para esta situación hay dos condicionantes importantes que mencionar, la primera tiene que ver con la cantidad mayoritaria de estudiantes con presunción diagnóstica a (DPs), en relación a los estudiantes con un diagnóstico mental definido, pues hay estudiantes que se encuentran con seguimiento profesional dilatado o que no encuentran la atención adecuada para continuar los procesos de identificación y diagnóstico claro, es decir, hay estudiantes que tiene pendiente la revisión, continuidad y atención en salud mental desde hace un año, lo que genera la segunda condicionante y es la barrera para el reconocimiento institucional en términos administrativos al igual que los apoyos profesionales a los que tienen derecho por hacer parte de la población con discapacidad.

9. Recomendaciones

Con base a los hallazgos y los resultados encontrados en el desarrollo del proyecto investigativo, resaltamos la importancia de seguirles dando apertura a los espacios de conversación

y formación continua a los temas relacionados a la (DPs) y la salud mental, espacios que convoquen a toda la comunidad educativa y que se vuelvan tan habituales y constantes como el abordaje a otras discapacidades.

También quisiéramos promover la presencia como universidad desde el programa de Licenciatura en Educación Especial con el propósito de contribuir al trabajo que realiza la UAI y las instituciones educativas, pues si bien, hay presencia de maestras y maestros en EE, como estudiantes en formación y aun pertenecientes a la universidad, la retroalimentación y mejoras a la formación de docentes que actualmente está egresando el programa académico, se nutra de las necesidades contextuales y los retos que implican la educación oficial pero además la (DPs), esta situación debe tenerse presente en los encuentros de estudiantes, egresados, representantes estudiantiles, comités, entre otros, con el fin de que sean escuchadas las experiencias y tomadas en cuenta para el enriquecimiento de los procesos formativos y de práctica.

Se desarrollen lineamientos y orientaciones pedagógicas claras frente a la población con (DPs), en el contexto educativo, así como existen para otros tipos de discapacidades, esto va a permitir orientar la educación inclusiva bajo los mismos propósitos pedagógicos, pero también, una idea clara sobre la población y las diferentes formas y alternativas de enseñanza y de aprendizaje a las cuales se puede recurrir.

El trabajo mancomunado entre el área de Psicología y la educación inclusiva no se pretende disolver sino por el contrario, fortalecer con el interés de brindar mejores condiciones a cada uno de los estudiantes que hacen presencia en las instituciones educativas. De esta manera, la apuesta de la psiquiatrización al acompañamiento pedagógico no parte del desconocimiento a la trayectoria de salud mental sobre la población con (DPs), sino más bien, del reconocimiento de acciones y procesos que se han realizado para el cuidado y protección, los cuales muchos de estos se deben replantear y plantear para que sean efectivamente beneficiosas para los y las estudiantes.

10. Discusión

En primera medida, quisiéramos poner en discusión la información limitada que se encontró al inicio del proyecto investigativo para contemplar temas relacionados a la educación inclusiva y la (DPs), si bien el interés parte desde el desconocimiento de los y las maestras en formación, las bases teóricas y fundadas en la experiencia de investigaciones externas fueron pocas para el ejercicio práctico realizado en las instituciones educativas que acompañamos, es decir, que nuestro ejercicio de investigación parte como un primer acercamiento a dicha población pero también al campo de educativo de carácter oficial para básica y media, pues en el año 2019 se realizó un trabajo investigativo que igualmente relacionaba la (DPs), y la educación pero de carácter superior o universitario. Así, los antecedentes y recorridos que se han transitado como Facultad de Educación y como Licenciatura en la UdeA, han sido cortos pero motivadores para la pesquisa insistente de nuevas líneas de investigación que integren la (Dps), y la educación. sin embargo, continúa el interrogante entre los pasillos escolares y las conversaciones entre docentes acerca del ¿por qué y para qué formarse en temas relacionados a la DPs? Como si hiciera falta la vinculación directa de los acontecimientos sociales y culturales que hacen eco igualmente en las instituciones educativas y que, por ende, resultan comprometedoras para quienes acompañan a los y las estudiantes.

También, la necesidad de visibilizar dicha población para que pueda acceder igualmente a los mismos derechos y beneficios que las personas con discapacidades en los sistemas educativos oficiales, pues la falta de caracterización limita los tipos de acompañamiento a los cuales deben acceder, delimitando de manera profesional, teórica y fundamentada, qué es, qué implica, cómo se manifiesta y qué comprende la (DPs), y así evitar confusiones denominales y diagnósticas que afecten de manera integral el bienestar de los niños, niñas y jóvenes con esta condición. Así mismo, es importante preguntarse y poner en discusión, si se están desarrollando encuentros de comunidades con (DPs) y los agentes educativos nacionales donde se aporte al diseño y ejecución de planes y proyectos educativos, pues desde las instituciones educativas puede ser complejo

destinar espacios concretos para dicho abordaje, ya que las dinámicas educativas tienden a priorizar aspectos necesariamente académicos.

Para finalizar, sería importante poner en discusión si la presencia del EE garantiza los procesos de una educación inclusiva y si su rol cumple una función de apoyo permanente en las instituciones o es un paso transitorio para que cada una pueda lograr desde su misión y visión los aspectos más indispensables para garantizar la educación, en este caso, de estudiantes con (DPs). O más bien, si la apuesta debe partir desde los maestros y maestras de todas las áreas que constantemente están en interacción con los y las estudiantes.

Referencias

Unidas, N. (2006). convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Acosta, L., Lugo, J., & Solano, F. (2018). Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de Caicedonia Valle del Cauca, Colombia. *Prospectiva*, 25, 113–140. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5967>

Aguila, V., Araya, A., Von Furstenberg, M., Ríos, A., & Paredes, R. (2016). Estudiantes en situación de discapacidad, apoyos y ajustes razonables bajo la mirada inclusiva de la Universidad Andrés Bello. Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, (págs. 1-9). Chile.

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.

Arenas, A., & Melo, D. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 26(1), 69-83. <http://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>

Asociación Americana de Psiquiatría (2013) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM - 5) Editorial Médica Panamericana.

Augé, M. (Ed). (2019). Discapacidad psicosocial : una experiencia de inclusión en la comunidad. (1.a ed). Fundación CPI Editores. Argentina.rtex. *Revista Argentina de Psiquiatría*, 29(141), 334-345.

Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico - pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. La asesoría a las escuelas. Argentina: Secretaría de Educación Pública.

Beltrán, L., Hernández, L., Rubio, E. (2015). Política en discapacidad intelectual, un estudio de caso de la institución educativa Ciudad Bolívar Argentina. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

Beltrán, Y., Martínez, Y., y Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62- 75. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>

Bonilla, F., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica

Cala, S. (2017). La educación inclusiva para las personas con discapacidad en la jurisprudencia constitucional colombiana: una mirada a partir del modelo social de discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 1(1), 1-12.

Campa, R., Guillén, M. y Valenzuela, B. (2019). Educación inclusiva para la intervención psicosocial en grupos de menores en situación de vulnerabilidad. México. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 5(3), 63-71.

Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430

Chacon, B., Zabala, S., Trujillo, A., Velasquez, A., & Cotos, A.. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Calderon, V., & Barraza, A. (2015). El acompañamiento del asesor técnico pedagógico y su implicación en la escuela secundaria técnica. México: Red Durango de Investigadores Educativos.

Chavez, E., Herrera, S., & Rivera-Talavera, D. (2017). “Estrategias para que las personas con discapacidad psicosocial conozcan y reconozcan su voluntad”. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 2, 95-101.

Comité Departamental de Discapacidad. Política pública de discapacidad e inclusión social. 2015 Colombia, Antioquia.

<https://www.dssa.gov.co/images/documentos/politicapublicadiscapacidad.pdf>

Constitución Política de Colombia 1991, arts. 13, 47 y 67 (Const, 1991.)

Dainez, D., & Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187-204. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>

Dapuetto, J. (2016). Campo disciplinar y campo profesional de la psicología médica. Enfoque biopsicosocial de la medicina: 30 años después. *Revista Médica del Uruguay*, 32(3), 197-204.

Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948.

Decreto 1075 de 2015 (2015, 26 de mayo). Ministerio de educación nacional- Colombia. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de educación nacional- Colombia. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Colombia.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto 1427 de 2017. (2017, 29 de agosto). Congreso de la república- Colombia. Por el cual se modifica la estructura orgánica y se determinan las funciones de las dependencias del Ministerio de Justicia y del Derecho.

<http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033174>

Decreto N° 2369 de 1997. (1997). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. Bogotá, Colombia: Ministerio de Salud y Protección Social. Diario Oficial No. 43137.

Decreto N° 3020 de 2002. (2002). Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia.

Decreto N° 366 de 2009. (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia

Departamento Nacional de Estadísticas. 2010. Discapacidad. Gobierno de Antioquia.

Esser, J (2009). Salud y calidad de vida en sujetos en condición de discapacidad psicosocial. *Salus*, vol. 13, pp. 18-24 Universidad de Carabobo Bárbula, Venezuela.

Fernandez, M., (2010). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista de derechos humanos- dfensor*, p.13.

Fundación Saldarriaga Concha, ONG. (2018). “Uno de cada 10 colombianos sufre de algún problema de salud mental”

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García, B. (2015). El Rol del acompañamiento técnico pedagógico para la operación del programa nacional de lectura en educación primaria [Tesis de grado de Maestría en Educación Básica]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Guía Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad (Ministerio de Educación Nacional, (2012).

Guía Lineamientos Generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto (Ministerio de Educación Nacional, (2014)

Guerrero, M.. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*.<https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Guevara-Salazar, L. X. & Vélez-Villaquirán, L. A. (2020). Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 85– 100. <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.36260/rbr.v9i3.933>

Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.

Herrera, M., Pinilla, A., & Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Revista Nómadas*(25), 40-49.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en Colombia. https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1346_2009.pdf

Ley Estatutaria 1618 (2013, febrero 27). Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. (Bogotá: Ministerio de Salud).

Manghi, D., Solar, M., Ibarra, A., Godoy, I., Córdova, V., & Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146605>

Ministerio de Educación de Guatemala. (2018). Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad. Guatemala: Siteal / Unesco.

Mateus, D. (2016). Apropiación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso López Pumarejo. Bogotá: Universidad Libre.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017 por lo cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la atención de estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativa y pedagógicas para para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020a). Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS). Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020a). Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020b). Orientaciones generales para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020c). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020d). Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS). Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020e). Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020f). Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones generales para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha

Moreno, M. (2010). Infancia, políticas y discapacidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, B. (2011). La cátedra de estudios afrocolombianos como elemento de inclusión en el currículo de la formación de formadores. *Revista Papeles*, 4(7), 110-115.

O`hanlon, C. (2009). Inclusión educacional como investigación -acción: un discurso interpretativo. Bogotá: Editorial Magisterio.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Peregalli, A. (2020). Alianza estado-sociedad C=civil: Debates y desafíos en la co-gestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. *education policy análisis archives*. 28. 43. 10.14507/epaa.28.4162

Pulido, O. (2007). La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. *El Estatuto Docente. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas* (31), 1-58.

Quintanilla, R. (2014). Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros [Tesis de grado para optar el título de Magister en Discapacidad e Inclusión Social]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Romero, M. A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional De Investigación En Educación*, 3(5). Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3534>

Unesco (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. París: Autor.

Unesco (2008). Conferencia Internacional de Educación “La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Unesco. (2019). Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación. Cali: Unesco/Alcaldía de Cali / Mineducacion.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Urrutia, J. (2017). Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile. *Convergencia*, 75, 87. <https://doaj.org/article/1b6a8b3f325c42ac9ac586490a00e675>

Rodríguez, J. (26 de Julio de 2012). Arranca proyecto de inclusión educativa para discapacitados en Santander. *Vanguardia Liberal*. Obtenido de *Vanguardia Liberal*: <https://www.vanguardia.com/santander/region/arranca-proyecto-de-inclusioneducativa-para-discapitados-en-santander-FEVL167103>

Sixto, V. (2020). Inclusión “a la manera chilena”: inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Análisis de políticas educativas archives*, 27, p. 23.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

Anexos

<https://drive.google.com/drive/folders/1343iFyhyaaUhHLLszh7L9RcRvM4Rdddm?usp=sharing>

