

Capítulo 7. La escuela como territorio: subjetividades y coexistencia en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual

The school as a territory: subjectivities and coexistence in school relations of students with Intellectual Disabilities

Marlem Jiménez Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

<https://orcid.org/0000-0001-8044-7221>

Resumen

A partir de la investigación “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, se propone una lectura a la escuela como territorio donde se configuran subjetividades y tiene lugar la coexistencia entre diferentes actores educativos. La lectura se plantea desde dos lugares, por una parte, los referentes de la investigación y las problemáticas que aborda en términos del acceso al derecho a la educación, los antecedentes y las categorías de análisis en relación con la configuración de las subjetividades. De otra parte, los aportes para la coexistencia teniendo presente los alcances de una investigación en desarrollo. Finalmente, se presentan las conclusiones relacionadas con los planteamientos y las tensiones presentes en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: experiencia, discapacidad intelectual, pedagogía del vínculo, relaciones escolares, subjetividades.

Abstract

On the basis of the research “Experiences in the school relations of students with intellectual disabilities. Opening for a Link Pedagogy”, proposes a reading of the school as a territory where subjectivities are configured and the coexistence between different educational actors takes place. The reading is presented from two places, on the one hand, the references of the research and the problems it addresses in terms of access to the right of education, the background and the categories of analysis in relation to the configuration of the subjectivities. On the other hand, the contributions for coexistence considering the scope of a research in development. Finally, the conclusions related to the approaches and tensions present in school relations of students with intellectual disabilities are presented.

Keywords: *Experience, Intellectual Disability, Link Pedagogy, School Relations, Subjectivities.*

Introducción

En este texto presento los avances de la investigación doctoral “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, en la perspectiva de aportar a la reflexión sobre la escuela como lugar donde se configuran las subjetividades en la coexistencia y en la vivencia de las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con los diferentes actores educativos.

En el desarrollo del proyecto pretendo comprender las formas como se constituyen las experiencias del vínculo en el espacio escolar en las relaciones que establecen los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares, con sus profesores y con otros actores educativos para aportar a la construcción de conocimiento sobre una pedagogía del vínculo.

Así, al realizar la revisión de antecedentes se evidencia la necesidad de las interacciones, de lo afectivo, del reposicionamiento de la Discapacidad Intelectual desde posturas alternativas no binarias que permitan transformar prácticas y discursos en la escuela.

Para el análisis propongo las categorías: experiencia pedagógica (Van Manen, 2003), vínculos educativos (Núñez, 2003), Discapacidad Intelectual (Maldonado 2020), pedagogía del vínculo (Bárcena y Mélich 2014).

El enfoque de investigación es cualitativo a partir de una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2018; Restrepo, 2016; Vasilachis, 2006), que me permite describir, analizar, interpretar y comprender cómo se presentan las relaciones en el Colegio Vista Bella IED entre sus diferentes actores en términos de comprender cómo en estas emergen diferentes vínculos. El trabajo se encuentra en la fase de recolección de la información.

En este texto abordo dos elementos para la reflexión, en primer lugar, los referentes y las principales problemáticas acerca de las subjetividades y la coexistencia en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual, en segundo lugar, los aportes de la investigación para pensar la coexistencia. Finalmente, me aproximo a plantear algunas conclusiones a partir del avance que hasta el momento ha tenido el proyecto investigativo.

Referentes y principales problemáticas acerca de las subjetividades y la coexistencia en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual

La investigación acerca de las “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, surge en mi campo de trabajo como maestra de apoyo a la inclusión en el colegio Vista Bella, institución de carácter público de la ciudad de Bogotá, en esta experiencia educativa me interrogó sobre las formas como se configuran las relaciones alrededor de las experiencias del vínculo en la escuela, entendiendo estas experiencias desde

una perspectiva ética que se convierte en condición de posibilidad en la relación educativa (Bárcena y Mélich 2014, p.13).

Así, en mi labor como profesora que desde hace veintidós años apoya los procesos de inclusión educativa, he observado cómo en la cotidianidad de la vida escolar se constituyen relaciones que presentan un importante potencial para favorecer los procesos educativos de estudiantes con discapacidad intelectual, en ese sentido esta vivencia, opera como supuesto de trabajo que me lleva a indagar sobre las mencionadas experiencias.

En este contexto, los referentes que permiten el abordaje del problema en el campo educativo se relacionan en primer término con una comprensión de las políticas que orientan la atención educativa a la población con discapacidad y las problemáticas que se generan en su aplicación en el espacio escolar.

En segundo término, la revisión de antecedentes que me posibilita entender los lugares desde los cuáles se han abordado las investigaciones acerca de las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En tercer término, el trabajo con las categorías escuela, experiencia, vínculo, pedagogía del vínculo, discapacidad intelectual, que me permiten establecer un punto de partida para comprender las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares y otros actores educativos, a la vez, las tensiones que emergen en esta interacción.

El Derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual

Teniendo presente lo enunciado, a continuación me voy a referir a la forma como en el sistema educativo en Colombia se han orientado los procesos hacia la garantía del derecho a la educación para todos, perspectiva que atiende a los principios de un Estado social de derecho en el cual la pretensión de la justicia social en el ámbito educativo se empieza a vislumbrar con la expedición de la Ley General de Educación de 1994, norma que se constituye en el principal referente para asegurar el ingreso, la continuidad y la finalización de los estudios para todas las personas en el sistema educativo.

La mencionada ley establece en su título tercero la integración de las poblaciones vulnerables a la educación formal. Como lo plantean Jiménez y Ortega (2018), el camino recorrido en el desarrollo de la normatividad para la atención educativa a las personas con discapacidad se hace con la promulgación del Decreto 2565 de 2003, luego de un periodo de seis años esta norma es derogada a través del Decreto 366 de 2009, este va a orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico encaminado a la atención para los estudiantes con discapacidad, y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva. (p.94)

Este decreto, entre otras disposiciones, orienta a las Secretarías de Educación que el personal de apoyo pedagógico para las personas con discapacidad o talentos excepcionales debe ser contratado por períodos de un año, con organizaciones reconocidas, de tal manera que, por una parte los profesionales no son vinculados directamente en el sistema público de educación, (haciendo precaria e inestable su condición laboral) y por otra parte se afecta un proceso pedagógico que es importante

en términos de inclusión, esta situación va a persistir no obstante surjan otras políticas en beneficio de los estudiantes con discapacidad (Jiménez, 2018).

Siguiendo con lo descrito por Jiménez y Ortega (2018), Colombia adopta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, (ONU, 2006), mediante la Ley 1346 de 2009, para cuatro años más tarde promulgar la Ley 1618 de 2013³¹, el Decreto reglamentario de esta Ley, el 1421 se expide en 2017. Se puede observar que el lapso entre la expedición de cada una de las políticas es considerable, (en promedio cuatro años), hecho que puede incidir en el acceso al sistema educativo para las personas con discapacidad.

Con la implementación del Decreto 1421, se actualizan las posibilidades para garantizar que todas las poblaciones puedan educarse en el sistema educativo formal, en dicha norma se abordan las perspectivas sobre la inclusión que tienen como referente el modelo social, el sistema de apoyos y estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje y la socialización, en él se precisan los términos que van a servir de referente para que las Secretarías de Educación y la Instituciones Educativas puedan reformular sus planes de acción y las estrategias para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales.

En el ámbito local, la Secretaría de Educación de Bogotá plantea un enfoque de educación inclusiva que tiene como objeto el aprendizaje con apoyos, el cuidado y el autocuidado, la educación intercultural y la pedagogía de la memoria histórica y las estrategias educativas flexibles. (SED, 2019)

Lo anterior, muestra que en la escuela no solo se interviene pedagógicamente para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad o talentos, sino que este trabajo tiene en cuenta a las poblaciones vulnerables como son las víctimas del conflicto, las etnias, las personas LGBTQ, los adultos, la población de frontera, los niños con enfermedades que requieren constante hospitalización.

Es importante anotar que la Secretaria de Educación de Bogotá D.C. recoge las políticas nacionales, pero teniendo en cuenta las dinámicas propias del proceso educativo en la ciudad, por ello ha mantenido dos modalidades de trabajo pedagógico para los estudiantes con discapacidad, una es la inclusión y la otra es la atención exclusiva (Jiménez, 2018). Sin embargo, esta última modalidad, se ha venido replanteando para que paulatinamente las y los jóvenes puedan acceder a procesos de participación y aprendizaje con los demás estudiantes.

En esta perspectiva de trabajo se destacan las iniciativas de las redes de maestros de apoyo pedagógico que realizan su labor en cada una de las localidades porque se constituyen en un espacio para la socialización de experiencias pedagógicas en torno a la inclusión, en ámbito para el debate y aporte a las políticas, en lugar para conversar y reflexionar sobre otras formas de abordar los procesos de inclusión educativa.

[1] Las dos modalidades en las Instituciones Educativas de la Secretaria de Educación, solamente que la atención exclusiva se ha dado para población desde los 13 años a través de talleres orientados a la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

31 Ley con carácter estatutario por medio de la cual se promulgan las orientaciones que permiten reconocer y legitimar los derechos de las personas con discapacidad

De forma reciente la Alcaldía Mayor de Bogotá formula la política pública de Discapacidad para el periodo 2023-2034, mediante el Decreto 089 de marzo de 2023, en él se trazan cuatro ejes sobre los cuales se va a desarrollar: en el eje número uno se considera la garantía de los derechos para la inclusión, en el eje número dos la perspectiva de una Bogotá inclusiva, en el eje número tres las redes de apoyo y cuidado para las personas con discapacidad y en el eje número cuatro la gestión pública inclusiva. Se destaca en esta formulación de la política, el propósito de mantener la inclusión y equidad educativa, pero a la vez la importancia de las redes de apoyo para los cuidadores, hecho que favorece una perspectiva más humana del entorno familiar de la persona con discapacidad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Al contrastar la normatividad con las vivencias cotidianas de las instituciones educativas se pueden evidenciar las contradicciones presentes en la política pública educativa en Colombia, que por una parte unifica para todas las poblaciones la orientación sobre la implementación del currículo, lo cual, por ejemplo, tiene como efecto una homogeneización de procesos respecto a los contenidos, el sistema evaluativo, el direccionamiento de la actividad académica y de las relaciones, en la lógica del logro que da respuesta a las evaluaciones censales externas para medir la calidad de la educación y por otra parte orienta el trabajo para la inclusión de poblaciones vulnerables que en general van a requerir flexibilizaciones al currículo. Lo anterior tiene como consecuencia que se puede privilegiar a cierto tipo de estudiantes en detrimento de aquellos que no generan resultados exitosos para la institución.

Sin embargo, al expresar que la educación como sistema debe respetar la diferencia, se abre una ventana de oportunidad para el paulatino acceso de estudiantes que antes no lograban llegar a la educación formal, en ese sentido su presencia en el espacio escolar se presenta como un elemento que va a permitir generar otras lógicas de acción.

De acuerdo con Jiménez (2018),

lo anterior, se presenta como una oportunidad para que en la escuela se reconfiguren las subjetividades, porque se hace evidente la afirmación de los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, además, en su implementación se permite el intercambio, la generación de relaciones entre pares, quienes desde sus potenciales construyen espacios para la solidaridad, el apoyo, el afecto y el reconocimiento del otro. (p.73)

Otra problemática que se encuentra alrededor de la normatividad vigente, se relaciona con el hecho de la falta de armonización entre los diversos sectores que deben brindar los apoyos para garantizar los derechos a la población con discapacidad, por ejemplo, se evidencia una ruptura entre el sistema de salud y el sistema educativo, así las dificultades en el acceso a terapias, soportes y ayudas médicas se convierten en barreras para la persona con discapacidad porque el hecho de no recibirlas de forma oportuna obstaculiza sus procesos en el ámbito educativo.

Por otra parte, el sistema de apoyos dentro del sector educativo referido a los profesionales que hacen el seguimiento de los ajustes necesarios dentro de las instituciones educativas, no están garantizados porque la norma define que este personal se contrata cada año, lo cual afecta la continuidad de los procesos (MEN-2017).

Lo anterior, puede revelar que las diferentes políticas obedecen a exigencias del orden internacional que devienen de un modelo económico y de unas prácticas culturales orientadas hacia el desarrollo de competencias, hacia la autogestión y la promoción de la individualidad, factores que afectan la construcción de lógicas más solidarias en la escuela.

En consecuencia, se generan contradicciones entre los fines de la educación y los procesos de medición de su calidad en el sistema respecto a las normas que orientan la atención educativa a la diversidad de poblaciones.

Aportes para comprender las tendencias en las investigaciones sobre las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual

En el desarrollo del proyecto investigativo la revisión de investigaciones me permite establecer elementos importantes para pensar las relaciones en el ámbito escolar. El análisis de los diferentes trabajos sobre las experiencias del vínculo que se generan en las relaciones en la escuela me dan la oportunidad de reflexionar sobre las formas como se van estableciendo y reorganizando las subjetividades de los estudiantes con discapacidad intelectual en la relación con sus pares, con sus profesores y con otros actores educativos, a través de la interacción.

Así, pude identificar en la perspectiva de la consolidación del vínculo educativo, que, en la interacción entre maestro y estudiante, es posible que surja un sujeto pedagógico entendido este como la persona “que tiene una existencia, un modo de ser, un modo de vida” (Echeverri, 2015, p.268).

En el ejercicio de revisión agrupe las investigaciones en cuatro tendencias, para cada una de ellas presenté los aportes más significativos en términos de ayudar en la comprensión de las experiencias del vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual.

La primera tendencia: *La escuela lugar de acogida para nuevas aperturas*, (Duschatzky y Skliar 2014; Quiles, 2016; Flores, 2016; Martínez, 2016; Soler, 2019; Parrado 2020; Wetzel, 2020; Gómez, 2021; Restrepo, 2022) me permite posicionar la escuela como:

- Espacio de encuentro, en el que se propician las relaciones del cuidado, la acogida, la filiación, lo sensible, lo amoroso; donde es posible constituirse como seres sociales, lugar donde el estar con los otros brinda la oportunidad de ser más humanos.
- A la vez como lugar de saber pedagógico, de conocimiento, con unos propósitos definidos.

Respecto a la vivencia del vínculo en la escuela encuentro que se gesta a partir del reconocimiento del otro, de la necesidad de afectar y dejarse afectar, de permitirse reconocer la vulnerabilidad del otro y la propia.

También, me ayuda a entender que el vínculo da apertura a la incertidumbre como potencial para nuevas configuraciones, como espacio de misterio y, en este sentido, como posibilidad para entrar en nuevas perspectivas relacionales.

En la segunda tendencia: *los profesores como constructores de vínculos con sus estudiantes*, (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016; Albornoz y Cornejo, 2017; Cuello, Labella, San Emeterio y Silvage, 2017; Fuhrman, 2018; Muñoz, 2018; Aguado y Duque 2019; López, Juárez y Fraire 2019) las principales contribuciones las relaciono con:

- Comprender que, en el acto pedagógico entre el enseñante y el aprendiz, se da un espacio de creación que posibilita la construcción de vínculos, de este modo la educación se sostiene en los vínculos que se abren, se cuidan y propician.
- Visualizar que el vínculo profesor-estudiante es complejo, en esta relación vincular se pueden presentar paradojas, por una parte, puede generar a los dos actores: dudas, desafíos, distancias, pero por otra, también puede ser fuente de gratificación, revitalización y afecto. En medio de estas paradojas puede constituirse una trama afectiva-dolorosa entre los dos sujetos pedagógicos.
- Entender que en el curso de la experiencia pedagógica el profesor puede constituirse en figura de apego, de cuidado y de soporte para el estudiante.
- Comprender cómo en la relación vincular el profesor puede acompañar trayectorias y formas de socialización que permiten al estudiante avanzar en las relaciones que constituye con los otros.

En la tercera tendencia: *Las experiencias de los estudiantes en las relaciones del vínculo*, (Albornoz, Silva y López, 2015; Abrate y Van Cauteren, 2016; Morales, 2018; Rodríguez, 2018; Cadavid y Parra, 2019; Previgliano, 2020) puedo retomar como aportes:

- La percepción de los estudiantes sobre el vínculo se relaciona con la necesidad de participar en trabajos colaborativos que fortalezcan las relaciones interpersonales, en ese sentido construir comunidades acogedoras y respetuosas.
- Considerar fundamental la mediación del docente en las relaciones interpersonales cuya base sea el respeto, el reconocimiento del otro, el constante acompañamiento y el soporte.

En la cuarta tendencia: *La inclusión educativa, relaciones escolares y construcción de subjetividades en estudiantes con discapacidad intelectual* (Flores, 2016; Morales, 2018; Parrado, 2020; Restrepo, 2022), considero los siguientes aportes:

- La adopción del carácter relacional de la discapacidad intelectual producto de la interacción de factores biológico-conductuales, un imaginario social negativo y un contexto que actúa a partir de estos imaginarios.

- El vínculo que aparece no solo en sus versiones más constructivas sino también expresado en sentimientos como el odio, la negatividad, la manipulación.
- La valoración de la palabra del estudiante con discapacidad intelectual para describir las relaciones con sus pares que se presentan como amistosas, pero algunas también como excluyentes y discriminatorias.
- La escuela como espacio para la subjetivación a través del contacto que permite con la cultura, con el conocimiento y con los otros.

En lo metodológico las investigaciones revisadas me permiten ver algunas estrategias importantes para la recolección de la información en el trabajo con los niños y los jóvenes, entre ellas el uso de recursos visuales como dibujos y fotografías, además el trabajo en talleres que permiten una participación y dinámica. Fue interesante la construcción colectiva de un tapiz que sirvió como metáfora para establecer el sentido de las relaciones en un grupo. Además, acudir al juego como posibilidad para visibilizar las relaciones del vínculo en los grupos.

Se destaca la perspectiva narrativa y biográfica utilizada en los estudios. También en lo metodológico se encuentran enfoques y diseños flexibles, horizontales que consideran las voces de los estudiantes con discapacidad intelectual siguiendo las lógicas de la investigación inclusiva.

Por tanto, considero importante situar cómo se instituyen estas relaciones vinculares, cómo se establecen y al hacerlo, cómo esto incide en los procesos de aprendizaje, también entender, cómo permiten potenciar a cada uno desde su condición humana.

Finalmente, si bien todos los estudios muestran la importancia del vínculo en las relaciones con los estudiantes, tan solo cuatro trabajos hacen referencia a las relaciones de los estudiantes con discapacidad intelectual en el espacio escolar.

En consecuencia, considero importante abordar una indagación en el campo de las experiencias del vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual, teniendo presente la importancia del vínculo afectivo en la constitución de las subjetividades, pero además como puente para favorecer los aprendizajes académicos.

Categorías preliminares para comprender las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual

En este apartado me referiré a las categorías que me sirven de punto de partida para comprender las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual: escuela, experiencia, vínculo, pedagogía del vínculo y discapacidad intelectual.

La escuela la entiendo no solo como un espacio de trasmisión de conocimientos, normas, saberes o prácticas, sino que, desde mi particular experiencia, la vivencio como esfera donde sucede la vida y donde se trenzan relaciones que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa, como espacio dinámico, complejo donde se tejen las relaciones y se conforman subjetividades, entendidas estas como: [...] las

producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, (González, 2012.p.14). Por tanto, lo subjetivo se construye en la relación con el otro, en el intercambio, en la interacción, mediado todo ello por unas nociones y unas prácticas culturales presentes en la escuela, la familia y el entorno.

En términos de precisar las funciones de la escuela, retomo a Dubet y Martucelli (1998) quienes desde la sociología de la educación plantean que, en la escuela se consolidan entre otras las funciones de:

distribución, relacionada con la obtención de calificaciones que posibilitan o crean expectativas para ocupar posiciones en la sociedad; la educativa: referida a la producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social; la de socialización escolar: en ella se produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en que vive, esta se caracteriza por una forma, unas reglas, ejercicios, relaciones pedagógicas, resultante del encuentro entre un proyecto educativo y una estructura de oportunidades sociales (pp. 26-28)

Así, se evidencia que la socialización produce la emergencia de un sujeto, a través de la comunicación, el juego, la interacción y el ejercicio de los roles (p.71-72). A su vez, la escuela responde a nuevas demandas de la sociedad como la educación centrada en la infancia y la adolescencia, los derechos, las necesidades de la economía, el desarrollo de cualidades y competencias, (pp. 55-56).

En consecuencia, la escuela se configura como espacio institucional, históricamente situado, en el que se juegan diferentes intereses tanto del orden político, ideológico como social. Es decir, no es un lugar excluido de las dinámicas del poder, del saber y por qué no decirlo del querer. En ese sentido, las relaciones que allí se gestan son dinámicas. Dichas relaciones pueden estar mediadas por el saber-poder, es el caso de la interacción entre maestros y estudiantes, también se puede considerar entre los pares, entre directivos y maestros, entre estos últimos y los padres; estas relaciones también pueden jugarse en el espacio del ser y el estar con los otros, allí también es posible encontrar múltiples configuraciones entre pares estudiantes, entre pares maestros, entre estudiantes y maestros. Es decir, la escuela es básicamente un lugar de muy diversos encuentros.

En la escuela se encuentran niños, adolescentes y profesores de carne y hueso, no simplemente “roles” de alumnos y docentes. Cada agente escolar llega con todo lo que es, con todas sus vivencias, con sus angustias,

necesidades, fantasías, capacidades, lenguajes, etc., que ningún delantal puede ocultar o reprimir. La subjetividad de los agentes escolares es cada vez más diversa y compleja y en gran parte se forma fuera del ámbito de las instituciones escolares. Ya está lejos el tiempo de la escuela como espacio sagrado y protegido desde donde se irradia la civilización sobre un medio ambiente definido como bárbaro. (Tenti, 2010, p. 41)

En el trabajo investigativo, presenté una propuesta acerca de la educación vista como acontecimiento ético que tiene como uno de sus lugares la escuela. Por ello retomando a Bárcena y Mélich (2014), encuentro importante propiciar medios para interactuar con el otro que atiendan a desarrollar una escucha activa, para permitir la aparición de una relación donde a cada uno de los partícipes se reconoce, empatiza, crea vínculos para aproximarse uno al otro desde lo más humano.

Por ello también considero importante reconocer la experiencia como categoría fundamental entendida como lo vivido que es posible recuperar, reflexionar y trascender en el espacio de las relaciones, así como lo indica Jay: la experiencia es el punto nodal en la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada entre la dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual. (2002, p.11).

A la vez destacó la perspectiva de Van Manen (2003) quien evidencia en la experiencia vivida una estructura temporal, que no es posible entender del todo de forma inmediata, sino que necesita de procesos reflexivos por pertenecer al pasado y la cual quizá no pueda entenderse en toda su complejidad.

En la perspectiva de Van Manen (2010) la experiencia pedagógica se compone al menos de tres elementos: las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas.

La situación pedagógica está orientada por un propósito que permite al maestro tomar perspectiva sobre la forma de dirigir el trabajo pedagógico con sus estudiantes, en ello se juega un lazo afectivo.

En la relación pedagógica estudiantes y maestros se encuentran en un espacio especial: están juntos en una unidad interactiva que constituye una relación (p.86)

La acción pedagógica del maestro mediatiza la influencia del mundo (p. 93) para animar los aprendizajes. De tal manera que situación, relación y acción pedagógica interactúan y son interdependientes.

Los vínculos educativos los asumo como los lazos que se constituyen entre los estudiantes y sus maestros dado que obedecen al deseo de aprender, de enseñar, de apropiarse de la cultura (Núñez, 2003, p.47).

Para situar los vínculos entre pares tomé como referencia los estudios de Souto (2000) sobre las formaciones grupales en la escuela que me permiten pensar

cómo se tejen las relaciones entre los estudiantes. En estos trabajos se describen algunas características de los vínculos de dependencia, de ilusión, de rebeldía, de transformación, de rebelión y de negatividad.

La pedagogía del vínculo la enunció en el marco de la propuesta de Bárcena y Mélich (2014) sobre la educación como acontecimiento ético. Dicha pedagogía la posicionó desde las categorías: natalidad-hospitalidad, alteridad y experiencias pedagógicas. Natalidad y hospitalidad en el sentido de pensar a cada nuevo ser humano como esperanza que renace para el mundo, y en este resurgimiento se vuelven contingentes las acciones de acogida y protección. (Bárcena, 2006), Alteridad, asumida como la responsabilidad por ese Otro que se me aparece como un rostro que me interpela (Mélich, 2010). Experiencias pedagógicas como espacios donde convergen las intencionalidades, las acciones y las relaciones pedagógicas que permiten la posibilidad de construir intersubjetivamente (Van Manen, 2003), dichas experiencias, se relacionan con el espacio del acontecimiento, es decir con lo imprevisto que nos pasa y en ese pasar nos toca y transforma (Contreras y Pérez, 2010).

En esta búsqueda, ubico la discapacidad intelectual desde una lectura crítica como una nominación construida socio históricamente en marcos de clasificación binarios centrados en la normalidad-anormalidad, lo cual ha afectado de diferentes formas a las personas a quienes se les asigna dicha nominación. Por lo anterior, retomó la perspectiva planteada por Maldonado (2020) quien en una postura anticapacitista, plantea que la discapacidad es una forma de vida siempre dispuesta a tocarnos. Experiencia que, en términos de Sedgwick (2003), nos estaría acariciando, conectando, alcanzando y abrazando a través del carácter relacional e interdependiente de nuestra vulnerabilidad.

Las problemáticas acerca de las subjetividades y la coexistencia relacionadas con las categorías anteriormente enunciadas tienen que ver con:

Las funciones de la escuela: en primer lugar, asignar calificaciones para actuar en el mundo social en diferentes posiciones de acuerdo con el nivel de logro alcanzado, (Dubet y Martuccelli, 1998), este tipo de atribución promueve relaciones de competencia, de exclusión o de estigma para aquellos menos aventajados. De alguna forma encuentro que esta asignación de calificaciones es naturalizada en el espacio escolar especialmente a través del sistema de evaluación que incluye las pruebas externas, las notas, las menciones de honor, los primeros lugares académicos.

En el desarrollo de la función de asignación de calificaciones he podido observar mayores obstáculos para los estudiantes con discapacidad intelectual porque un número importante de profesores especialmente en secundaria, en áreas como matemáticas, ciencias naturales e idiomas, tienen una concepción de transmisión de contenidos. En ocasiones estos contenidos requieren un nivel de abstracción y de relación con otros conceptos que es difícil para todos los estudiantes en el sentido de lograr los desempeños en el tiempo estipulado; así, los que tienen mayores posibilidades de procesamiento de la información llevan ventaja sobre los otros. Se acentúa esta situación cuando los profesores usan como estrategia los sistemas de puntos, los concursos, las competencias. En las voces de los estudiantes esto les ocasiona desánimo y frustración, pero también sensación de exclusión en la medida que se privilegia la participación de aquellos con mayores potenciales.

De acuerdo con lo mencionado por Dubet y Martuccelli (1998) en la segunda función educativa de la escuela se presenta la producción de un sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social, en esta misión son importantes los procesos de individuación y de capacidad crítica. Puedo considerar que en esta atribución puede estar la semilla de cambio y de transformación social. Este es el espacio para la construcción de aprendizajes tanto académicos como vivenciales, espacio para encontrar pasión por el conocimiento en cualquiera de sus múltiples expresiones. En ese encontrar la pasión por el conocimiento es que se juega en gran medida el trabajo del maestro con su capacidad para generar el deseo de aprender y allí la construcción de vínculos acogedores y afectuosos sería central. Sin embargo, al tener una percepción centrada en el déficit del estudiante con discapacidad intelectual no se diseñan las estrategias para favorecer los aprendizajes académicos.

En tercer lugar, la función de socialización, donde describen a la escuela como espacio de formación de un individuo adaptado a su sociedad. Para ello son importantes las regulaciones dadas al interior de la institución: horarios, distribución de espacios, jerarquías, la construcción de relaciones pedagógicas alrededor de las actividades y proyectos educativos.

Es en esta última función que me interesa ahondar para comprender cómo las relaciones en el espacio escolar se insertan en la posibilidad del vínculo y cómo este puede ser el engranaje que permite vivir experiencias pedagógicas y de aprendizaje enriquecidas por las vivencias de los múltiples sujetos en su diferencia.

En consecuencia, entender que el proyecto no pretende situarse en el deber ser de la escuela y de sus actores, sino en la potencia de preguntas fundamentales sobre lo “que ella es” y lo “que en ella se hace”. (Noguera y Marín, 2017, p. 615).

Otra problemática se relaciona con las nociones sobre la docencia, el lugar de la enseñanza y el aprendizaje, en las dinámicas escolares. Así, los profesores asignan una gran importancia a la forma como los estudiantes apropian los conocimientos que ellos imparten, en ese sentido muestran inseguridad frente al trabajo pedagógico con los estudiantes con discapacidad intelectual, es un lugar común escucharlos expresar que ellos no tienen la formación para realizar este abordaje. Su construcción sobre la discapacidad intelectual está asociada al déficit, a lo que hace falta, a la enfermedad, nociones que han sido incorporadas social y culturalmente. Sin embargo, en la vivencia, en el contacto y en la construcción de estrategias para dar respuesta a la diversidad, van encontrando alternativas, en las que es posible plantear una pedagogía relacional.

Una problemática más, la evidencio en el trabajo como profesora de apoyo a la inclusión, desde esta función puedo escuchar y ver con mayor claridad los temores, expectativas y prevenciones que ocasiona la llegada de aquel a quien se considera muy diferente. Por ello he podido ser testigo e interlocutora de las preocupaciones que la presencia de otro, a quien se considera de algún modo extraño, genera entre directivos y profesores. En principio porque existe un temor para asumir una postura pedagógica derivada probablemente, de la creencia que es necesario tener una formación especializada para su atención.

En consecuencia, he podido ver que pueden surgir expresiones que muestran incomodidad, afán para que el estudiante no permanezca toda la jornada en el

curso, conjeturas constantes acerca de lo que le hace falta; sin embargo, también he observado que en el transcurso de los días, en la posibilidad de conocer al niño, la niña, o el joven, la discapacidad deja de ser el principal referente para caracterizarlo, así, estos estudiantes empiezan a ser reconocidos por sus avances, por sus características de personalidad, por el tipo de interacción que tienen en el grupo, propiciando cambios en la forma como son percibidos, promoviendo otras formas de relación a partir de los vínculos que se constituyen.

En la relación con los pares, encontré que inicialmente perciben a sus compañeros con discapacidad intelectual como enfermos, pero con el paso del tiempo, se van dando relaciones que propician redes de ayuda, consideración, colaboración, apoyo y camaradería.

Por lo anterior, cuando ingresa un estudiante con discapacidad intelectual al entorno escolar, o cuando se reconoce que presenta dificultades importantes en el aprendizaje que pueden asociarse a dicha condición, este se convierte en un sujeto que promueve los cambios, pues es importante generar acciones pedagógicas teniendo presentes sus particulares formas de aprender, participar y socializar. A veces con muchas resistencias los maestros asumen este trabajo cotidianamente, pero su capacidad para indagar, reflexionar, proponer les permiten encontrar las estrategias.

Esta vivencia permite evidenciar que el estudiante con discapacidad intelectual tiene su propia forma para aprender, así, en el grupo se van presentando dinámicas solidarias, respetuosas respecto a la palabra del otro, a la capacidad de escucha, al entender la diferencia, todo ello mediado por el afecto y el vínculo que se construye en el día a día.

Como maestra y como investigadora encuentro importante mostrar estas dinámicas para comprender las interacciones entre los diferentes actores implicados en la experiencia educativa buscando conocer cómo se constituyen los vínculos a través del análisis de las formas de hacer, de poder y de querer. Por ello considero pertinente hacer explícitas estas vivencias como oportunidad para proponer alternativas para el aprendizaje. En ese sentido, la escuela se vivencie como lugar para la construcción de subjetividades que, teniendo como fundamento la responsabilidad por el otro y la reciprocidad, pueda replantear su trabajo desde una postura ética.

Desde esta mirada es importante considerar la idea del vínculo en una perspectiva de cambio y movimiento que implica recorridos, procesos, intercambios, comunicación, conflicto, mediación, es decir sucede en la interacción de unos actores, en determinados tiempos y espacios (Ortega, 2012).

Para abordar el problema educativo, parto de la necesidad que en la escuela como institución y como comunidad educativa se valore la diferencia como pretexto para dignificar las relaciones, vinculares y pedagógicas, especialmente para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Aportes para repensar la coexistencia

Los alcances de los aportes que aquí presento están circunscritos a los avances en el desarrollo de la investigación que se encuentra en la fase de recolección de la información.

Es importante reconocer la escuela como espacio de encuentro, de interacción, interlocución, juego y relacionamiento con el otro. En consecuencia, analizar, interpretar y comprender las formas como se constituyen las relaciones del vínculo en el espacio escolar desde las experiencias de los estudiantes con discapacidad intelectual, sus pares y sus profesores para aportar a la construcción de conocimiento sobre los procesos de acogida hospitalidad y responsabilidad por el otro a partir de una pedagogía del vínculo resulta del todo relevante.

A la vez, entender que la escuela como lugar privilegiado para la construcción de aprendizajes donde la función de la enseñanza es primordial, debe encontrar espacios para que efectivamente esos aprendizajes que le han sido encomendados puedan darse para todos los estudiantes. En esa medida las clases de vínculos que se instauran entre profesores y educandos pueden servir de puente para encontrar la emoción, el deseo y el gusto por aprender. Tejer las relaciones desde un vínculo respetuoso, acogedor y afectuoso puede potenciar la capacidad y el deseo de estudiar, así el vínculo se constituye en punto de encuentro entre el conocimiento escolar y el mundo individual de los niños, las niñas y los jóvenes.

Por ello, hacer destacar a la escuela como un espacio vivo más allá de las funciones que tradicionalmente se le han asignado (Dubet y Martucelli, 1998) es fundamental en la perspectiva de reconocer que en las dinámicas de su cotidianidad están presentes seres reales, que se encuentran, comparten y construyen vínculos que asignan sentidos a sus vidas reconociendo y valorando las diferencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación es relevante para la escuela porque permite visibilizar que las experiencias que en ella acontecen aportan a la construcción de saberes pedagógicos. En este caso la emergencia del vínculo en las relaciones escolares, porque permite situarlo como central para el trabajo educativo, para el tejido de redes de apoyo y para la búsqueda de la calidad de vida de los estudiantes, pero específicamente de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Así, en la revisión de antecedentes evidenció la necesidad de las interacciones, de lo afectivo, del reposicionamiento de la discapacidad intelectual desde posturas alternativas no binarias que permitan transformar prácticas y discursos en la escuela.

Las categorías preliminares me permiten analizar las relaciones escolares desde una apuesta ética centrada en la responsabilidad por el otro, destacando el valor de la experiencia como fuente de información para generar aperturas hacia otras posibilidades en la comprensión de las relaciones escolares donde los vínculos se posicionan como dinamizadores de las interacciones y elementos bisagra que coadyuvan en la generación de solidaridad, apoyo, ayuda y empatía por el otro en su diferencia.

Por lo anterior, con el proyecto pretendo acercarme a la comprensión de cómo se configura una pedagogía del vínculo en la escuela a partir del análisis de las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad intelectual en sus relaciones escolares con sus profesores, con sus compañeros y con los procesos curriculares.

Conclusiones

A partir de los elementos presentes en el desarrollo del proyecto de investigación doctoral “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, he podido hacer una lectura en relación con la configuración de subjetividades y la coexistencia en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares, profesores y otros actores de la comunidad educativa.

Así, he podido evidenciar con respecto a la normatividad vigente sobre el acceso al derecho a la educación que:

- Si bien es cierto, realiza una apertura para el acceso al derecho a la educación de todas las poblaciones vulnerables, mantiene una estructura rígida en cuanto a los diseños curriculares, los procesos y sobre todo las evaluaciones que generan barreras para los estudiantes con discapacidad intelectual.
- En la práctica se demuestra que no existe un diálogo intersectorial para favorecer un mayor acceso a los diferentes apoyos que requiere la población con discapacidad.

Con respecto a la revisión de antecedentes:

- Existen investigaciones sobre las relaciones escolares y los vínculos que se tejen en estas, pero es escaso el número de trabajos que tiene como objeto de este análisis las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual, por tanto, considero importante este trabajo para aportar conocimiento en este campo.

Con respecto a las categorías preliminares de análisis.

- La categoría escuela como espacio dinámico y complejo permite visibilizar las relaciones que surgen entre diferentes actores, mediadas por prácticas culturales, sociales y políticas en donde el saber, el poder y el querer hacen presencia.
- Las funciones que se atribuyen a la escuela ayudan al análisis de las desigualdades que se pueden presentar al interior de esta institución en tensión con la necesidad de equiparar oportunidades para todos los estudiantes.
- La categoría experiencia favorece el reconocimiento de lo individual y lo colectivo para mirar el aporte de cada uno de los actores educativos en la construcción de vínculos y tejido social.
- El vínculo se avizora como posibilidad de emergencia de lo más humano en la constitución de las relaciones escolares, tanto en su lado positivo como en su lado negativo.
- La pedagogía del vínculo se presenta como apertura para configurar formas de relación que tienen como base el respeto por la diferencia, la responsabilidad y la acogida por el otro que también hace parte del sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Abrate, L. y Van Cauteren, A. (2016). La autoridad pedagógica en la escuela: decires de los estudiantes. *Cuadernos de Educación* 14.
- Aguado, J. y Duque, A. (2019) Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua* 13.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos XLI*, 81-96.
- Albornoz, N. y Cornejo R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 2: 7-25. Universidad Austral de Chile.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). Decreto 089. Bogotá D.C. Colombia.
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Herder. Barcelona. España.
- Bárcena, F. (2015). La diferencia (de los idiotas). *Pro-Posições*.V. 26, Nº. 1 (76) | p. 49-67.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Argentina: Miño y Dávila.
- Cadavid, A. y Parra, J. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79, 9-24, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Congreso de Colombia. (2009). Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia Educativa. Morata. Madrid. España.
- Cuello, M., Labella, M., San Emeterio, T. y Silvage, C. (2017). Educación psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/483.pdf>. Acceso 15/08/2022.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la vida escolar*. Editorial Losada Moreno. Primera edición. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/36039/CONICET_Digital_Nro.5754a783-0867-4b0a-9ac7-947eca99296e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acceso 15/08/2022.
- Echeverri, J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Culturas Pedagógicas. Bogotá Colombia.
- Flores, I. (2016). *Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED*. Bogotá Colombia. Universidad de Manizales – CINDE Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Tesis Doctoral.
- Fuhrman, D. (2018). *Las posibilidades del vínculo*. Tesis de Maestría Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de la República de Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20919/1/Fuhrman%20Fuentes%2C%20Daniela.pdf>. Acceso 15/08/2022.
- Gómez, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: condiciones para sumar. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 25(1): 1-19. <http://oaji.net/articles/2021/2279-1618951074.pdf>. Acceso 25/08/2022.
- González, F. La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita C, Díaz A, Vommaro P, (Eds.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. pp 11-29. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>. acceso 10-06-2023. Acceso 25/08/2022.
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., y Calzado Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 1, 195-201. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Jay, M. (2009). *Cantos de Experiencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Jiménez, M. (2018). Presencias y Ausencias de la Discapacidad en la Escuela. *Educación y Ciudad*, 34, pp. 63-76

- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Revista Civilizar*, 18(34), 85-104.
- López, B, Juárez del Toro, R. y Fraire-Díaz, M. (2019) Habilidades y actitudes para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumno. *Revista de Pedagogía Crítica*, 3-7: 14-26
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Revista Nómadas* 52: 45-59. Disponible en https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2905. Acceso 30/07/2022.
- Martínez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 54–70. Disponible en <http://www.reladei.net>. Acceso 15/08/2022.
- Mèlich, J. (2010). *El otro de sí mismo: por una ética desde el cuerpo*. España: Editorial UOC. ProQuest ebrary. Web. 7 June 2015.
- MEN. (1994). Ley general de Educación. Colombia.
- MEN. (2017). Decreto 1421. Bogotá D.C. Colombia.
- Morales, E. (2018). Las voces de los y las adolescentes con discapacidad intelectual sobre sus experiencias de vida: un análisis a sus procesos de autodeterminación en las prácticas escolares cotidianas. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación.
- Muñoz, E. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*. <https://es.scribd.com/document/382453304/Munoz>. Acceso 10/09/2022.
- Noguera, C. y Marín, D. (2017). En defensa de la experiencia escolar: una escuela con fronteras. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19, 4: 607-621.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, 19-222. Barcelona: Gedisa.
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos -Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35, Colombia.
- Parrado, J. (2020). Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa. Tesis para optar el título de Magister en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Postgrados, Maestría en Estudios en Infancias.

Previgliano, S. (2020). El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba Argentina.

Quiles, E. (2016). Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Programa de doctorado en Educación y Sociedad.

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envió editores. Bogotá. Colombia.

Restrepo, P. (2022). La educación inclusiva desde los gestos menores: Escenas escolares. e-libro producto de tesis doctoral, Editorial UOC.

Revuelta, B. y Hernández R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural *Cinta de Moebio* 70: 17-33

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, P. (2018). Narrativas de los sujetos con Discapacidad Intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Bogotá D.C.

SED. (2019, 11 febrero). Educación Inclusiva. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/index.php/gestion-educativa/inclusion. Acceso 25/08/2023.

Sedgwick, E. (2003). Touching Feeling. <https://read.dukeupress.edu/books/book/799/Touching-FeelingAffect-Pedagogy-Performativity>. Acceso 10/08/2022.

Soler, C. (2019). Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos. Libro producto de tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

Souto, M. (2009). Imaginario y formaciones grupales en torno al saber. *Educação*. Revista do Centro de Educação, 34, 3:437-452. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

Tenti Fanfani, E. (2010) *Sociología de la educación*. Primera Edición. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona España.

Van Manen. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. IDEA BOOKS. Barcelona España.

Van Manen. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós Educador. Barcelona España.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona España.

Wetzel, R. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la escuela rural de Entre Ríos. Revista de la Escuela de Ciencias de la educación, 15- 1: 63.